



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR SOCIALT ARBETE

*”Det känns som att folk tittar ner på en  
och tror att man har skitit i hela skolan,  
men så är det ju inte”*

- sju ungdomars berättelser om vägen till Individuella programmet

Socionomprogrammet HT-09

**C-uppsats**

Josefine Stridh och Elina Trens

Handledare: Monica Nordenfors

Ett stort TACK till;

de elever som ställde upp på intervjuer och gjorde vår uppsats möjlig att skriva, vår handledare för kritik och motivation samt alla C-uppsatsskribenter som uppehöll sig i datasalarna på Sprängkullsgatan för mer eller mindre givande diskussioner.

## Abstract

**Titel:** *"Det känns som att folk tittar ner på en och tror att man har skitit i hela skolan, **men så är det ju inte**"* – sju ungdomars berättelser om vägen till Individuella programmet

**Författare:** Josefine Stridh och Elina Trens

**Nyckelord:** Individuella programmet, delaktighet, förväntningar, stigmatisering

Studiens syfte är att undersöka hur vägen till Individuella programmet (IV-programmet) har sett ut för sju ungdomar och vad de har haft för upplevelser av sin tidigare skolgång. Vi ville även få en förståelse för hur ungdomarna anser att de har blivit bemötta i skolan. Studiens frågeställningar är; Hur berättar ungdomarna om sig själva och sin skolgång, vad har ungdomarna haft för förväntningar på sig själva och sina studieresultat under sin skolgång samt hur beskriver ungdomarna kontakter med skolpersonal?

Studien är kvalitativ och bygger på intervjuer med sju ungdomar på ett IV-program utanför Göteborg. Intervjuerna var semistrukturerade vilket innebär att vi använde oss av en intervjuguide men kunde frångå denna då det behövdes. Frågorna utformades med hjälp av teorier om symbolisk interaktionism, delaktighet, self-efficacy, pygmalioneffekten och stigmatisering. Dessa teorier användes även för att analysera ungdomarnas berättelser.

Resultatet av studien visar att ungdomarna hade låga förväntningar på sig själva och sitt studieresultat, många av dem upplevde även att lärarna hade låga förväntningar på dem. Samtliga ungdomar har fått någon form av stöd i skolan, vanligtvis under de senare åren i grundskolan och då i form av arbete utanför klassen i mindre grupp. De flesta ungdomarna berättade att de var nöjda med stödet de fick, men många anser att de hade velat vara mer delaktiga i sin skolgång. Många av ungdomarna berättade om upplevelser från skolgången som kan tyda på särbehandling och stigmatiserande processer.

## Innehållsförteckning

1. Inledning och problemformulering .....	1
1.1. Bakgrund .....	2
1.2. Syfte och frågeställningar .....	2
1.3. Förförståelse .....	3
1.4. Begrepp .....	3
2. Metod .....	4
2.1. Urval .....	4
2.2. Intervjuer .....	5
2.3. Analysmetod .....	6
2.4. Avgränsningar .....	7
2.5. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	8
2.6. Etiska överväganden .....	9
3. Kartläggning av kunskapsläget .....	13
3.1. Tidigare forskning .....	13
3.2. Tidigare uppsatser .....	17
4. Teoretiska perspektiv .....	19
4.1. Symbolisk interaktionism .....	19
4.2. Delaktighet .....	20
4.3. Motivation och förväntanseffekter .....	22
4.3.1. Self-efficacy .....	23
4.3.2. Pygmalioneffekten .....	24
4.4. Stigmatisering .....	26
5. Resultat och analys .....	28
5.1. Berättelser om dem själva .....	28
5.2. Förväntningar .....	33
5.3. Upplevelser av stöd .....	36
5.4. Bemötande i skolan .....	41
5.5. Råd till andra elever och tankar om framtiden .....	43
6. Diskussion .....	46
Referenslista .....	50
Bilaga 1 .....	54
Bilaga 2. ....	55

## 1. Inledning och problemformulering

Elever som har gått ut grundskolan utan behörighet att komma in på ett nationellt program och elever som har avbrutit ett sådant program, ska bli erbjudna att gå på individuella programmet<sup>1</sup>. Vi bestämde oss för att intervjua några ungdomar på IV-programmet om hur deras skolgång och deras väg till IV-programmet hade sett ut.

Under vårterminen 2009 hade vi praktik och det var under den tiden som vårt intresse för ämnet väcktes. Elina praktiserade dels som kurator på en mellanstadieskola och dels som LSS-handläggare. Josefine praktiserade som skolkurator på ett IV-program på en gymnasieskola. Vi upplevde att det fanns en koppling mellan vilka elever Elina träffade under sin praktik på mellanstadiet och de elever som Josefine träffade på IV-programmet. Vi hade en tanke om att de elever som gick IV-programmet hade haft behov av stöd i skolan redan under mellanstadiet. Vi blev även intresserade av hur dessa elevers hela skolgång hade sett ut och vilka upplevelser de hade av tiden i grundskolan. Joanna Giota skriver;

*”...att studera barns och ungdomars vardag i skolan är av särskilt intresse eftersom skolan är en plats där de unga människorna tillbringar en stor del av sina liv och påverkas såväl positivt som negativt i sin utveckling”<sup>2</sup>*

I uppsatsen kommer vi att fokusera just på ungdomarnas vardag i skolan eftersom vi, liksom Giota ovan, tror att tiden i skolan påverkar barn och ungdomar på ett eller annat sätt. Uppsatsen kommer därför till stor del att beröra skolans värld, men eftersom det finns socionomer även inom skolans värld kommer vi ändå att fokusera på socialt arbete.

Vi tror att elevernas motivation till skolarbete kan vara en av faktorerna som påverkar hur bra det går i skolan. Håkan Jenner skriver i inledningen av sin bok att;

*”motivation är inte en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får”<sup>3</sup>*

Detta innebär att elevers motivation är kopplad till de erfarenheter de har från skolgången. Andersson och Strander<sup>4</sup> skriver att elevers förhoppningar och tro på sina möjligheter skiljer sig åt mellan de som har positiva respektive negativa erfarenheter från skolan. Detta fick oss att bli intresserade av vad eleverna på IV-programmet har för erfarenheter från skolan och skolpersonals bemötande samt hur de har sett på sina möjligheter i skolan, vilket är vad vi kommer att inrikta oss på i vår uppsats. På detta sätt ämnar vi få en förståelse för hur vägen till IV-programmet har sett ut för de elever som vi intervjuade.

---

<sup>1</sup> Hädanefter kallat IV-programmet.

<sup>2</sup> Giota, J (2005) s. 235

<sup>3</sup> Jenner, H (2004), s. 15

<sup>4</sup> Andersson, B-E & Strander, K (2001)

## 1.1. Bakgrund

Enligt Skolverket<sup>5</sup> gick under 2008 endast 88,9 procent av eleverna ut grundskolan med behörighet för att söka ett nationellt gymnasieprogram. Att vara behörig innebär att eleven har åtminstone godkänt i ämnena engelska, matematik och svenska (eller svenska som andraspråk). 2008 års behörighetssiffror är de lägsta någonsin sedan det nya betygssystemet infördes 1998<sup>6</sup>.

Alla kommuner är enligt lag<sup>7</sup> skyldiga att erbjuda ett individuellt program åt de ungdomar som inte har kommit in på ett nationellt program, eller har avbrutit ett sådant program. IV-programmets främsta syfte är att förbereda sina elever för att senare kunna gå på ett nationellt eller specialutformat program<sup>8</sup>. En elev som går på IV-programmet kan även kombinera någon form av praktik eller lärlingsutbildning med att läsa vissa ämnen i skolan. Lärlingsutbildningen kan syfta till en yrkesutbildning<sup>9</sup>. Den 28:e september 2009 kom ett pressmeddelande från Utbildningsdepartementet<sup>10</sup> där det föreslogs att IV-programmet ska avskaffas. I den promemoria<sup>11</sup> som Utbildningsdepartementet har skickat på remiss föreslås det istället att det ska införas fem nya program, som ska ersätta IV-programmet. Enligt denna promemoria gick ca åtta procent av alla gymnasiestuderande ungdomar på IV-programmet läsåret 2007/2008. Sedan 2001 har IV-programmets elevantal ökat med 45 procent. Att IV har så många elever och att elevernas behov antas variera stort är vad Utbildningsdepartementet anser motiverar att det bör införas fem nya program. Dessa ska inriktas på olika områden, som bättre ska tillgodose elevernas behov<sup>12</sup>.

Under 2007/2008 var det enligt Utbildningsdepartementets promemoria<sup>13</sup> något fler pojkar (58 procent) än flickor (42 procent) som gick på IV-programmet. Ungefär 37 procent av eleverna på IV-programmet samma år hade utländsk bakgrund, det vill säga ”*var själva födda utomlands eller har föräldrar som båda var födda utomlands*”<sup>14</sup>. Ungdomar med utländsk bakgrund är något överrepresenterade på IV-programmet, genomsnittet är att cirka 15 procent av samtliga gymnasieungdomar har utländsk bakgrund<sup>15</sup>.

## 1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår uppsats är att undersöka hur vägen till IV-programmet har sett ut för några ungdomar och vad de har för upplevelser av sin tidigare skolgång. Vi vill även få en förståelse för hur ungdomarna anser att de har blivit bemötta i skolan.

---

<sup>5</sup> Skolverket (2009a)

<sup>6</sup> ibid.

<sup>7</sup> Skollagen, 5 kap 13 §

<sup>8</sup> Skollagen, 5 kap 4b §

<sup>9</sup> ibid., 5 kap 4b § 2 stycket 2 punkten

<sup>10</sup> Utbildningsdepartementet (2009a)

<sup>11</sup> Utbildningsdepartementet (2009b)

<sup>12</sup> ibid.

<sup>13</sup> ibid.

<sup>14</sup> ibid. s. 35

<sup>15</sup> ibid.

För att undersöka detta har vi valt dessa frågeställningar;

1. Hur berättar ungdomarna om sig själva och sin skolgång?
2. Vad har ungdomarna haft för förväntningar på sig själva och sina studieresultat under sin skolgång?
3. Hur beskriver ungdomarna kontakter med skolpersonal?

### 1.3. Förförståelse

Vi hade båda två en föreställning om vilka elever som går på IV-programmet och därmed en tanke om vilka elever det var vi skulle träffa under intervjuerna. Vi tror att alla som gått på gymnasiet har en sådan föreställning om vilka elever som går på IV-programmet, men Josefine hade en mer specifik förförståelse eftersom hon praktiserade på ett IV-program under vårterminen 2009. Detta påverkade vad vi trodde att vi skulle finna i våra intervjuer, vilket därigenom kan ha påverkat vilka teorier vi på ett tidigt stadium inriktade oss på. Detta kan i sin tur även ha påverkat hur intervjuguiden utformades. Att våra intervjufrågor och frågeställningar påverkades av vår förförståelse har självklart även påverkat vårt insamlade material, eftersom vår förförståelse och de teorier vi inriktat oss på kan ha styrt vad vi har letat efter.

### 1.4. Begrepp

Vi kommer här att förklara några begrepp som vi använder i uppsatsen. Detta för att klargöra i vilken mening vi använder begreppen.

Förväntan: Nationalencyklopedin förklarar begreppet förväntan som; *”hopp om viss utveckling som också bedöms som sannolik”*<sup>16</sup>. När vi skriver förväntan menar vi vad ungdomarna har, eller har haft, för förhoppning om sig själva, sitt studieresultat och sin skolgång. Vi tror att ungdomarnas förväntningar också visar vad de anser vara sannolikt för framtiden.

Skolgång: I vår uppsats kommer ordet främst att användas för den tid ungdomen gick i grundskolan, det vill säga till och med årskurs nio.

Skolpersonal: Med detta begrepp menar vi personal som jobbar och befinner sig i skolvärlden, det vill säga allt från lärare, kuratorer och sjuksköterskor till vaktmästare, städare och rektorer.

---

<sup>16</sup> Nationalencyklopedin, sökord; förväntan

## 2. Metod

Vi har använt oss av en abduktiv strategi<sup>17</sup> i arbetet med vår uppsats. Det innebär att vi dels har varit teoristyrda när vi samlat in empiri, men att vi även har låtit empirin styra oss mot eventuella nya teorier. Eftersom undersökningens syfte är att ta del av sju ungdomars erfarenheter och upplevelser från skolvärlden, anser vi att det passar bäst för oss att välja en kvalitativ metod för vår undersökning, för att kunna få en djupare förståelse av ungdomarna och deras skolgång. Sam Larsson beskriver kvalitativ metod som;

*”forskningsstrategier som ger beskrivande kvalitativa data om individens eller aktörens skrivna eller verbala utsagor samt observerbara handlingar”*<sup>18</sup>

Larsson skriver även om tre typer av datainsamling i kvalitativ metod och vi kommer att använda oss av det han kallar *”öppna intervjuer”*<sup>19</sup>, där delar av ungdomarnas berättelser används som direkta citat i uppsatsen för att beskriva deras tankar.

De teorier eller begrepp vi använt oss av dels för att utforma intervjuguiden och dels för att analysera den insamlade empirin är; symbolisk interaktionism, delaktighet, stigmatisering och motivation och förväntanseffekter. Dessa förklaras närmare under rubriken *”Teoretiska perspektiv”*.

### 2.1. Urval

Vi tänkte först använda oss av Josefines gamla praktikplats som grund för att hitta respondenter till intervjuerna. Vi ändrade oss dock, eftersom vi ansåg att Josefine hade för starka kopplingar till denna skola, vilket skulle ha kunnat påverka dels vårt material och dels inställningen hos eleverna till att delta i intervjuer. Därför sökte vi oss istället till ett IV-program på en annan skola.

Vårt urval kan inte anses vara representativt för IV-programmet som stort, men det var inte heller något vi strävade efter, eftersom syftet inte är att generalisera eller uttala oss om de ungdomar vi inte har intervjuat. I informationsbrevet<sup>20</sup> vi skickade till skolan innan intervjuerna skulle hållas, skrev vi kort ner vårt syfte med undersökningen och uttryckte en önskan om att de som ställde upp helst nyligen skulle ha börjat på IV-programmet. Detta för att vi trodde att dessa elever skulle ha grundskolan färskt i minnet. Vi fick sedan åka och besöka skolan och i tre olika grupper närmare förklara vårt syfte och hur intervjuerna skulle gå tillväga. Vi frågade därefter om det fanns några personer som direkt kände att de ville medverka. Under hela denna tid var elevernas lärare närvarande i rummet vilket kan ha påverkat elever att antingen medverka eller inte medverka i vår studie. Eftersom eleverna tillfrågades när de befann sig i sina undervisningsgrupper är det även möjligt att grupptryck

---

<sup>17</sup> Larsson, S (2005a)

<sup>18</sup> Larsson, S (2005b), s. 91

<sup>19</sup> ibid. s. 91

<sup>20</sup> ibid.



från de andra eleverna kan ha påverkat eleverna att medverka eller inte medverka. Det var sedan tidigare bestämt att vi skulle informera i tre grupper, men efter att ha informerat i två av tre grupper hade vi redan fått in så många informanter som vi sökte, det vill säga åtta, och dessutom en reserv. Vi valde att ändå informera i den sista gruppen, så att alla eleverna skulle få samma information, även om inte alla kunde medverka. Vårt urval blev alltså ett slags ”först till kvarn-urval”. Vi är medvetna om att det är möjligt att vi på detta sätt kan ha missat elever som hade kunnat vara intressanta för vår undersökning. Vi anser dock att det viktigaste är att de som medverkar på intervjuer verkligen vill medverka, vilket vi tror har varit fallet i vår undersökning.

Vi återvände till skolan veckan efter att vi hade informerat eleverna för att intervjua dem som hade sagt att de ville medverka. Tre av de elever som hade sagt att de ville vara med, var inte i skolan de tider som vi hade bestämt, men en elev som först inte hade tackat ja till att delta i vår studie bestämde sig under tiden vi var i skolan för att medverka. Detta gjorde att det slutligen blev sju ungdomar som ville bli intervjuade, vilket vi ansåg vara tillräckligt för att kunna besvara uppsatsens frågeställningar.

## 2.2. Intervjuer

Vi har genomfört intervjuer med sju ungdomar som går på ett IV-program. Under intervjuerna har vi använt oss av en semistrukturerad intervjuguide<sup>21</sup>, vilket betyder att vi har haft en mängd frågor med oss till intervjuerna, men även har kunnat frånga dessa om det kommit upp något som vi har velat gå djupare in på. Innan intervjuguiden utformades granskade vi vilken forskning som gjorts tidigare och vilka teorier som använts. Vi inriktade oss sedan på de teorier vi ville använda oss av och som vi trodde var applicerbara på empirin vi skulle få in. Våra teorier påverkade utformningen av intervjuguiden genom att vi ställde frågor som vi trodde att våra teorier kunde förklara, vilket enligt Kvale<sup>22</sup> kan göra det mer sannolikt att den insamlade empirin kommer att kunna analyseras utifrån de förvalda teorierna. Genom att göra på detta sätt säkerställde vi även att vi verkligen undersökte det vi ville undersöka i våra intervjuer, vilket innebar att vi höjde vår studies validitet<sup>23</sup> (se Validitet och reliabilitet). Eftersom vi ville använda oss av narrativ strukturering av ungdomarnas berättelser om sig själva, det vill säga sammanfoga vad ungdomarna sagt om sig själva till mer sammanhängande berättelser om dem, försökte vi under skapandet av intervjuguiden tänka på att ha frågor som öppnade upp för att ungdomarna kunde besvara frågorna med berättelser<sup>24</sup>.

Under intervjuerna har vi båda två varit närvarande i rummet. Vi bestämde oss för att den ena skulle ställa frågor och hålla i intervjuandet medan den andra förde anteckningar och kunde ställa följdfrågor som den första glömt eller missat. Vi har arbetat på samma sätt tidigare, med en annan uppsats och känner att detta arbetssätt passar oss bra, dessutom anser vi att detta ger oss ett fylligare material eftersom vi båda två då kan lyssna, tolka och fråga under

---

<sup>21</sup> Se bilaga 2

<sup>22</sup> Larsson, S (2005b)

<sup>23</sup> ibid.

<sup>24</sup> Hydén, L-C (1997)

intervjuerna. Vi har turats om att ha de båda rollerna vid olika intervjuer. Det faktum att vi är två personer kan enligt Monica Dalen<sup>25</sup> göra att intervjuernas kvalitet försämras eftersom intervjuerna bland annat kan sträva åt olika håll i intervjun eller ha olika perspektiv och därmed försvåra för den som blir intervjuad. Men Dalen skriver även att om de som intervjuar har samma utbildning och erfarenhet behöver detta inte påverka intervjuerna negativt. Vi har samma utbildning och har dessutom arbetat på detta sätt tidigare vilket gör att vi inte tror att våra intervjuers kvalitet påverkats negativt av det faktum att vi har varit två.

Intervjuerna varade mellan 17 och 28 minuter, de flesta var drygt 20 minuter långa. Intervjuerna spelades in på en bandspelar, vilket ungdomarna informerades om redan i det informationsbrev<sup>26</sup> som först skickades till skolan. Vi upprepade informationen när vi åkte till skolan och pratade i klasserna och ännu en gång innan intervjun påbörjades. Intervjuerna transkriberades sedan av oss båda två tillsammans för att försäkra oss om att båda två hörde samma sak och att citaten därmed fick rätt innebörd. Ibland var det svårt att höra på bandet exakt vad ungdomarna sa och då hjälpte det mycket att vi båda två kunde lyssna flera gånger och gemensamt komma fram till vad ungdomarna hade sagt. När vi transkriberade valde vi att transkribera totalt, vilket betyder att vi skrev ut allt ungdomarna hade sagt. Under transkriberingen lyssnade vi flera gånger på varje avsnitt som vi skrev ut, för att försäkra oss om att transkriberingen blev korrekt. Efter att vi hade transkriberat varje intervju lyssnade vi igenom hela intervjun igen, i ett sjok, för att kontrollera att vi inte hade missat någonting. När vi sedan skulle använda citat från dem valde vi att i vissa fall ändra en del ord i citaten. Detta har dock inte påverkat innebörden av citaten, eftersom det mestadels har handlat om att vi tagit bort upprepningar av ord eller ändrat i språket så att det inte är lika karaktäristiskt för en specifik ungdom (se vidare diskussion i Etiska överväganden).

Vi har under intervjuerna frågat ungdomarna om deras lärare, exempelvis vad de tror att deras lärare tänkte om dem och hur de har blivit bemötta av personal i skolan. Vi använder ungdomarnas berättelser om detta i vår analys. Det är dock viktigt att komma ihåg att detta är ungdomarnas berättelser om saker som har hänt, inte några observationer av vad som faktiskt har hänt. Vi anser att deras berättelser är viktiga att ta upp även fast vi inte kan vara säkra på vad som faktiskt har hänt, eftersom det ungdomarna berättar för oss är sanning för dem och en del av deras verklighet. Om en person uppfattar någonting som verkligt får det enligt Trost och Levin<sup>27</sup> även verkliga följder för personen, därför anser vi att ungdomarnas berättelser är viktiga för vår uppsats även om vi inte kan säkerställa exempelvis hur lärare bemötte dem.

### 2.3. Analysmetod

Vi har använt oss av ad hoc-metoder för att analysera vår empiri. Ad hoc är enligt Kvale ett *”eklektiskt tillvägagångssätt”*<sup>28</sup> vilket innebär att en rad olika analysmetoder kan användas tillsammans för att skapa mening.

---

<sup>25</sup> Dalen, M (2008)

<sup>26</sup> Se bilaga 1

<sup>27</sup> Trost, J & Levin, I (1999)

<sup>28</sup> Kvale, S (1997) s. 175

Enligt Kvale<sup>29</sup> börjar analysen av materialet redan vid intervjutillfället då intervjuaren tolkar och analyserar det respondenterna säger. Vår analys i detta skede bestämde även vilka följdfrågor som ställdes, vilket innebär att om vi kom in på ett område som var kopplat till våra teorier eller kanske en ny infallsvinkel valde vi att genom följdfrågor utforska detta ämne vidare. Analysen fortsatte sedan vid transkriberingen då vi lyssnade igenom inspelningarna och läste igenom utskrifterna av intervjuerna flera gånger. Efter detta skapade vi teman utifrån våra frågeställningar och våra teorier. Valet av teman styrdes även av ungdomarnas berättelser, eftersom vi letade efter likheter och skillnader i deras berättelser och upptäckte att många av ungdomarna berättade liknande saker. Till exempel berättade många av ungdomarna mycket om stödet i skolan och bemötande av skolpersonal vilket gjorde att vi var tvungna att dela upp ett ursprungligt tema i två. När vi hade bestämt oss för fem teman, Berättelser om dem själva, Förväntningar, Upplevelser av stöd, Bemötande i skolan och Råd till andra elever och tankar om framtiden, läste vi igenom ungdomarnas berättelser flera gånger och plockade ut de citat som passade in i våra teman. Vi valde därefter antingen citat som talade för många ungdomar, det vill säga vanligt förekommande kommentarer, eller citat som avvek från vad de övriga ungdomarna hade berättat. Vi kopplade sedan ihop dessa citat med de teorier vi valt, för att med hjälp av teoriernas förklaringsmodeller skapa en förståelse för ungdomarnas berättelser och upplevelser av skolan.

I vissa fall sammanfattade vi längre citat eller dialoger med ungdomarna i kortare meningar, för att få fram innebörden i ungdomarnas berättelser. Denna metod använde vi oss även av i de fall ett direkt citat hade kunnat förenkla utpekningen av en enskild elev (se Etiska överväganden). Kvale<sup>30</sup> kallar denna metod för meningskoncentrering. Vi har dock endast använt meningskoncentrering till delar av vårt material, vid de tillfällen vi tyckte det var lämpligast för ändamålet.

I ett av våra teman (Berättelser om dem själva) använde vi en analysmetod som Kvale<sup>31</sup> kallar för narrativ strukturering. En form av narrativ strukturering är att sätta ihop intervjupersonens olika berättelser till en enda berättelse. Vi sammanfogade i detta tema vad ungdomarna under hela intervjun hade sagt om sig själva till mer sammanhängande historier om dem själva, för att få en bättre förståelse av deras syn på sig själva genom hur de berättar om sig själva.

## 2.4. Avgränsningar

Barn och ungdomar tillbringar mycket tid i skolan och skolan har därför stor inverkan på hur de utvecklas. Detta är en av anledningarna till att vi har valt att endast inrikta oss på ungdomarnas upplevelser och erfarenheter av skolan. Vi tar därmed inte upp andra faktorer som kan ha påverkat skolgången, exempelvis hur familjesituationen har sett ut. Detta för att vi är mer intresserade av hur skolan har bemött och hanterat ungdomarna. Vi tror även att det

---

<sup>29</sup> Kvale, S (1997)

<sup>30</sup> ibid.

<sup>31</sup> ibid.

skulle bli alldeles för omfattande för en C-uppsats att ta upp alla faktorer i ungdomarnas liv. Vi inser dock att vi på detta sätt kan missa väldigt viktiga aspekter av ungdomarnas liv, som också kan ha påverkat skolgången.

I vår uppsats har vi inte fokuserat alls på kön eller könsskillnader. Vi har alltså inte analyserat ungdomarnas berättelser utifrån deras biologiska eller sociala kön. Vi bestämde oss för detta dels för att andelen kvinnliga informanter inte var så stor och för att en uppdelning mellan könen därmed hade kunnat bli för utlämnande för dessa informanter (denna aspekt förklaras mer utförligt i Etiska överväganden). Det finns dock många som anser att en elevs kön kan påverka vilket bemötande den får av lärare och övrig skolpersonal. Under hela analysprocessen har vi varit uppmärksamma på likheter och skillnader baserade på kön i ungdomarnas berättelser. Eftersom vi inte tycker att vi har sett några könsskillnader i hur eleverna berättar om att de har blivit bemötta i skolan så valde vi att endast fokusera på elevens egna berättelser och upplevelser, utan att ta in aspekten kön. Vi fann heller inga direkta skillnader i elevernas övriga svar och berättelser som kan kopplas till genus. Därför tror vi att en analys av intervjuerna baserat på kön antingen inte skulle ge någon skillnad alls eller att vi skulle skapa nya skillnader i materialet som inte fanns i ungdomarnas berättelser från början. Hade vi däremot funnit att elevernas berättelser såg olika ut baserat på vilket kön de tillhörde, eller att eleverna själva tog upp sådana skillnader som de hade varit med om under sin skolgång, hade vi använt oss av detta i vår analys.

## **2.5. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet**

Validitet handlar om att det som undersöks verkligen är vad som är tänkt att undersökas. Validiteten i en kvalitativ uppsats är enligt Kvale<sup>32</sup> starkt kopplad till undersökarens kompetens gällande att ifrågasätta sitt eget arbetssätt och redogöra för detta samt teoretiskt tolka sitt material och koppla det till relevant teori. Reliabilitet avser tillförlitligheten i undersökningen. Vi redogör nedan för validiteten och reliabiliteten i vår uppsats.

Vi ville med vår uppsats undersöka hur vägen till IV-programmet har sett ut för sju ungdomar på ett IV-program utanför Göteborg. Vi har använt oss av metoden semistrukturerade intervjuer, vilket vi anser vara den bästa metoden för vår undersökning eftersom det är ungdomarnas berättelser vi är intresserade av. Vi använde oss av en intervjuguide<sup>33</sup> för att försäkra oss om att vi under intervjuerna ställde frågor som var relevanta för vår studie och våra frågeställningar. Vi anser att detta har höjt validiteten i vår undersökning. Hur hög validiteten är i det insamlade materialet beror även mycket på hur skicklig intervjuaren är, enligt Monica Dalen<sup>34</sup>. Intervjuaren bör få in ett fylligt material för att säkra validiteten samt höja kvaliteten på undersökningen, eftersom ett fylligt material är en förutsättning för fylliga analyser. Att vi var två intervjuare vid varje intervju kan ha säkrat validiteten i vårt datamaterial, eftersom vi på detta sätt såg till att inga frågor missades och att fler följdfrågor

---

<sup>32</sup> Kvale, S (1997)

<sup>33</sup> Se bilaga 2

<sup>34</sup> Dalen, M (2008)

ställdes. Vi ställde öppna frågor som manade ungdomarna till att berätta och vi ställde även passande följdfrågor vilket gjorde att vi fick ett detaljrikt, fylligt och relevant material. Vi tillät ungdomarna och oss själva att frånga intervjuguiden under intervjutillfället. På detta sätt gav vi ungdomarna utrymme att berätta om sina egna upplevelser och erfarenheter från grundskolan, vilket var en del av undersökningen syfte. Att kunna frånga intervjuguiden har därför, enligt oss, även det höjt validiteten i vår undersökning genom att ungdomarna getts utrymme för att delge oss sina specifika upplevelser.

Vilka teorier som används kan enligt Dalen<sup>35</sup> påverka validiteten i undersökningen, exempelvis är det viktigt att teorierna som används kan ge förklaringar till materialet. Vi anser att våra teorier har gett utförliga förklaringar åt vårt material och har därför inte känt att vi saknat någon teori. Eftersom vi använder oss av en abduktiv strategi, har vi haft med oss vissa teorier från början men även varit öppna för sådant som faller utanför de förvalda teorierna och eventuellt leder till nya teorier. Vi har dock inte behövt hämta in nya teorier till vårt material, däremot har delaktighetsperspektivet vuxit sig större under arbetet med uppsatsen.

Att en av oss har personliga erfarenheter av att arbeta med ungdomar på ett annat IV-program kan tänkas påverka reliabiliteten enligt Dalen<sup>36</sup>, eftersom detta kan påverka undersökarens objektivitet. Vi tror dock inte att detta har påverkat vår studie nämnvärt eftersom detta enligt Dalen kan vägas upp av att den andra inte har några sådana erfarenheter, vilket en av oss inte har.

Vi spelade in våra intervjuer på band, för att försäkra oss om att det är ungdomarnas berättelser vi använder oss av när vi citerar dem, inte våra tolkningar av dem. Att vi transkriberade våra intervjuer ihop kan ha höjt reliabiliteten i undersökningen, eftersom vi på detta sätt försäkrade oss om att vi båda två tolkade vad ungdomarna sa på samma sätt. I vissa fall har vi ändrat språkliga detaljer i de citat som vi använt oss av (se Etiska överväganden), vilket kan ha påverkat reliabiliteten negativt. Vi tror dock inte att detta har påverkat reliabiliteten eftersom det endast är småsaker vi ändrat och därmed inte anser att betydelsen av ungdomarnas berättelser ändrats.

Våra resultat går inte att applicera på alla elever som går IV-programmet utan är sju ungdomars specifika berättelser om sin skolgång, det går alltså inte att generalisera utifrån resultaten i uppsatsen.

## 2.6. Etiska överväganden

Vi har tagit del av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning<sup>37</sup> och reflekterat utifrån dessa under hela forskningsprocessen. Vetenskapsrådet har tagit bort denna publikation från sin sida, med

---

<sup>35</sup> Dalen, M (2008)

<sup>36</sup> ibid.

<sup>37</sup> Vetenskapsrådet (årtal saknas)

motiveringen att lagstiftningen har uppdaterats samt att de forskningsetiska riktlinjerna har kompletterats. Publikationen finns fortfarande att hitta via en sida som Vetenskapsrådet hänvisar till<sup>38</sup>. Efter att lagen om etikprövning av forskning som avser människor uppdaterades är forskning definierat som; ”*vetenskapligt experimentellt eller teoretiskt arbete för att inhämta ny kunskap och utvecklingsarbete på vetenskaplig grund, dock inte sådant arbete som utförs inom ramen för högskoleutbildning på grundnivå eller på avancerad nivå*”<sup>39</sup>. Detta innebär att vår uppsats inte omfattas av denna lag, eftersom den utförs på grundnivå. Ett förtydligande angående hantering av personuppgifter har även införts<sup>40</sup>. Ingen av dessa ändringar rör vår uppsats och eftersom det ännu inte finns någon ersättande publikation från Vetenskapsrådet har vi valt att utgå från dokument vid våra reflektioner, men att även ta in andra aspekter.

I det informationsbrev<sup>41</sup> som skickades ut till skolan och delades ut till de ungdomar som intervjuades förklarades syftet med vår studie. Vi åkte även till skolan och pratade inför eleverna och beskrev då närmare vad vår studie går ut på och hur vi skulle gå tillväga. När det var dags för att ha intervjuer informerades ungdomarna ännu en gång om detta. Vi förklarade även att det var tillåtet att när som helst avbryta intervjun och att ångra sitt medverkande. I och med detta anser vi att vi fullföljt Vetenskapsrådets informationskrav<sup>42</sup>. I enlighet med nyttjandekravet<sup>43</sup> kommer vi inte att använda det insamlade materialet till någonting utöver vår uppsats, vilket ungdomarna har blivit informerade om.

Både i ovan nämnda informationsbrev, vid vårt besök i skolan och vid intervjutillfället informerades eleverna om att deltagandet var frivilligt och att de skulle vara anonyma i vår uppsats, i enlighet med samtyckeskravet och konfidentialitetskravet<sup>44</sup>. Vi betonade att ungdomarna när som helst kunde avbryta intervjun eller ångra sin medverkan. Eftersom samtliga ungdomar var över 15 år behövde vi inte inhämta samtycke från ungdomarnas vårdnadshavare. Vid intervjutillfället fick ungdomen dock med sig en kopia på vårt informationsbrev. Detta dels för att de senare skulle kunna ta kontakt med oss, men även för att de skulle kunna visa brevet för sina vårdnadshavare om de skulle vilja.

Enligt Monica Dalen<sup>45</sup> kan deltagare stigmatiseras om de på grund av medverkandet blir utpekade som att de tillhör en viss kategori. Vi har inte någon avsikt att identifiera ungdomarna som en grupp, utan vill endast föra fram deras individuella tankar och erfarenheter. Vi har inte fokuserat endast på ungdomarnas negativa erfarenheter utan ville även föra fram deras positiva erfarenheter. Risken för att stigmatisera deltagarna har vi även reflekterat över när vi analyserat ungdomarnas berättelser. I analysen använde vi oss av

---

<sup>38</sup> CODEX

<sup>39</sup> Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor, 2 §

<sup>40</sup> *ibid.* 3 § 2 p

<sup>41</sup> Se bilaga 1

<sup>42</sup> Vetenskapsrådet (årstal saknas)

<sup>43</sup> *ibid.*

<sup>44</sup> *ibid.*

<sup>45</sup> Dalen, M (2008)

Goffmans teori om stigmatisering<sup>46</sup>, vilket gör att vi har sett på materialet på ett speciellt sätt. Detta kan ha gjort att ungdomarnas eventuella stigmatisering har framhävts mer än vad den skulle ha gjort om vi i huvudsak använt andra teorier. Denna effekt är dock någonting som vi har reflekterat över under analysprocessen och är därför medvetna om att detta teorival skulle kunna stigmatisera ungdomarna. Att vi har varit medvetna om detta har gjort att vi även har beaktat detta när vi har analyserat ungdomarnas berättelser, genom att bland annat leta efter berättelser där ungdomarna inte har upplevt sig vara stigmatiserade. Vår medvetenhet om teorin kring stigmatisering och dess effekt har även gjort att vi försökt att minimera risken för att ungdomarna stigmatiseras genom vår uppsats.

Vi har valt att inte ha med varken skolans namn eller var skolan ligger. Detta för att förminska risken för att någon ungdom i uppsatsen blir igenkänd. Intervjuerna hölls i skolans lokaler, vilket kan ha påverkat ungdomarna. Vi tror att det exempelvis kan vara svårt för elever att berätta vissa saker om sin skolsituation när eleven befinner sig i skolan. Men eftersom vi främst inriktar oss på tiden i grundskolan och inte den nuvarande skolsituationen på IV-programmet, tror vi inte att detta påverkar ungdomarna lika mycket som om vi hade pratat om IV-programmet. Att befinna sig på en ny skola tror vi kan hjälpa till att skapa lite distans gentemot den gamla skolan. Under intervjuerna var vi båda närvarande i rummet. Det är möjligt att detta kan ha påverkat vad eleverna berättade för oss på ett eller annat sätt. Att vi var i numerärt överläge i intervjusituationen kan ha gjort att ungdomen blev pressad och berättade mer än den annars hade gjort, men även att ungdomen berättade mindre av samma anledning. Vi har dock varit noga med att innan intervjun informera om vårt arbetssätt och försöka få ungdomen att känna sig mer bekväm i situationen.

Det kan även hända att vid berättandet kommer ungdomen på saker som hon eller han kanske inte har tänkt på tidigare, intervjun kan då enligt Kvale utvecklas till någonting mer liknande en terapeutisk situation<sup>47</sup>. För att inte lämna eleven helt ensam med eventuella nya tankar hänvisade vi vid varje avslutad intervju till den skolkurator som jobbar på skolan. Josefine känner denna kurator sedan tidigare och vi informerade även kuratorn om att vi hänvisade elever till henne. Det kändes tryggt för oss att känna till kuratorn även av den anledningen att om det skulle komma upp något under intervjusituationen som vi kände att vi inte kunde hantera själva skulle vi kunna avbryta intervjun och hänvisa till kuratorn. Kvale kallar detta för att ha en form av ”ersättare”<sup>48</sup> som kan hantera eventuella personliga problem som uppkommer.

Vi har transkriberat intervjuerna totalt, det vill säga skrivit ut allting som sagts under intervjuerna. När vi har citerat intervjuerna har vi dock i vissa fall ändrat små detaljer i språket, till exempel upprepningar av ord eller tagit bort utfyllnadsord som till exempel ”så”. Detta för att försvåra igenkännandet av de medverkande personerna och vem som har sagt

---

<sup>46</sup> Goffman, E (2001)

<sup>47</sup> Kvale. S (1997)

<sup>48</sup> ibid. s. 143

vad. Vi har även valt bort vissa saker som ungdomarna sagt i intervjuerna trots att det skulle kunna ha varit användbart i vår uppsats, eftersom det skulle kunna ha pekat ut eleverna.

Vid ett tillfälle diskuterade vi huruvida vi skulle ha med kön och könsskillnad i vår analys av berättelserna. Det var dock så få kvinnliga medverkande i vår studie att vi ansåg att detta skulle kunna förenkla identifieringen av dessa elever. Hade vi delat upp berättelserna i manliga och kvinnliga deltagare hade det förenklat identifieringen av både de kvinnliga och de manliga deltagarna. I analysprocessen fann vi inte heller några skillnader i ungdomarnas berättelser som berodde på kön (se även Avgränsningar). Vi försökte först analysera materialet utan att använda namn överhuvudtaget, men detta blev inte hållbart eftersom det försvårade läsningen av uppsatsen. Detta var en av anledningarna till att vi valde att ge alla deltagarna flicknamn. Vi tycker inte att det går att skilja ut killarna från tjejerna när de presenteras på detta sätt. Vi lät några studenter, som skrev C-uppsats samtidigt som oss, läsa analysdelen där vi använder flicknamn för alla deltagarna för att se om de kunde skilja ut vilka deltagare som var killar och vilka som var tjejer, vilket de inte tyckte var möjligt. Vi beslöt oss dock för att de namn vi givit eleverna endast skulle användas i två av våra teman, Berättelser om dem själva och Råd till andra elever och tankar om framtiden, trots att vår uppsats antagligen hade vunnit på att ha med elevernas namn i alla teman. Detta eftersom vi ansåg att det skulle bli för mycket personlig information om eleverna om de kunde kopplas ihop med sina uttalanden under uppsatsens samtliga analysdelar. Vi ansåg att risken för negativa konsekvenser av medverkandet för våra informanter övervägde det vår uppsats skulle kunna vinna på denna vinkling.



### 3. Kartläggning av kunskapsläget

Den 25:e september 2009 släpptes en rapport av skolverket<sup>49</sup> om vad som påverkar elevers studieresultat i grundskolan. Då vi fann rapporten intressant för vårt forskningsområde började vi läsa den och kartlägga referenserna. Vi sökte sedan vidare på dessa referenser för att finna vidare forskning i ämnet. Vi använde oss av söktjänsten Google för att finna vissa referenser, vi använde oss även av söktjänsten LIBRIS för att hitta tidskrifter, rapporter och böcker. Vi har även använt databasen CSA social sciences där vi använde descriptorer som "self-efficacy" och "pygmalion", bland dessa träffar sorterade vi ut och läste de abstrakten som verkade intressanta. Vi läste även en del fulltextversioner av rapporter och hittade några av böckerna genom GUNDA<sup>50</sup>. I vissa fall läste vi igenom referenserna och hittade primärkällor till teorier och tidigare forskning. Genom denna sökning hittade vi aktuell forskning kring de teorier vi valt att använda i vår uppsats.

Vi sökte även i GUPEA<sup>51</sup> efter tidigare C-uppsatser som hade relevans för vår forskning. Vi har även använt oss av uppsatser.se och sökt med bland annat ämnesordet "IV-programmet" för att finna uppsatser från andra universitet rörande vårt ämne. Där hittade vi en uppsats som handlade om IV-programmet, författarna till denna hade i sin tur hänvisat till en tidigare uppsats i ämnet med ett syfte väldigt likt vårt syfte. Då vi inte hittade denna i någon databas vände vi oss direkt till författaren via e-post och fick uppsatsen skickad till oss på posten.

Eftersom vårt uppsatsämne rör sig inom skolans värld var det mesta av den tidigare forskning vi hittade från exempelvis lärarstudier, docenter i pedagogik, Myndigheten för skolutveckling och Skolverket. Mycket av forskningen har rört specialpedagogik eller på annat sätt varit tätt knuten till skolvärlden. De teorier som använts i forskningen har dock ofta varit knutna även till socialt arbete.

#### 3.1. Tidigare forskning

Vi kommer här att presentera ett urval av den forskning vi tagit del av under kartläggningen av kunskapsläget. Vi har valt ut den forskning som vi ansåg vara mest relevant för vår uppsats.

Joanna Giota och Olof Lundborg skrev 2007 en rapport om specialpedagogiskt stöd i grundskolan<sup>52</sup> där de kommer fram till att ungefär 40 procent av de ungdomar de undersökt har fått någon form av specialpedagogiskt stöd i grundskolan. De kommer även fram till att de elever som får specialpedagogiskt stöd tidigt i mindre utsträckning når fram till målen i årskurs nio än de som får stöd sent. Att få stöd under en längre tidsperiod minskar också chansen att nå målen för grundskolan. Sambandet mellan måluppfyllelse och specialpedagogiskt stöd i deras studie är alltså negativt, vilket i stort sett betyder att desto mer stöd

---

<sup>49</sup> Skolverket (2009b)

<sup>50</sup> Göteborgs universitets bibliotekskatalog

<sup>51</sup> Göteborgs universitets publikationer - elektroniskt arkiv

<sup>52</sup> Giota, J & Lundborg, O (2007)

en elev får, desto mindre chans är det att eleven når fram till målen för grundskolan. Deras resultat är enligt dem själva i linje med tidigare forskning i ämnet. Giota och Lundborg tror att det kan finnas flera förklaringar till det funna sambandet. Sambandet skiljde lite i styrka mellan vilket stöd eleven hade fått, vilket kan tyda på att stödets utformning kan påverka eleven på olika sätt. Stödet med starkast negativa samband med måluppfyllelse var segregering av gruppindelning av eleverna. De vill dock inte utesluta att måluppfyllelsen kan sänkas i och med att eleven får ett stöd, vilket det än är, i och med att stödet kan påverka elevens självuppfattning. Att få ett specialpedagogiskt stöd kan göra att eleven blir, eller känner sig, avvikande gentemot den stora gruppen<sup>53</sup>.

Elisabeth Hultqvist<sup>54</sup> skriver att det är specialpedagogikens grundtanke att integrera de elever som har otillräckliga kunskaper med övriga elever. Hon framhåller att det finns två sätt att integrera elever på, det segregering och det inkluderande. Den inkluderande integreringen menar Hultqvist bygger på att eleven får stöd i sin egen klass. Den segregering integreringen sker genom att eleven kompenseras på något sätt, ofta i mindre grupper eller med någon form av specialundervisning. Det är den segregering integreringen som enligt Hultqvist är den som oftast förekommer. Hon menar också att själva skapandet av IV-programmet är en form av segregering integrering. Kritiker av den segregering integreringen påpekar bland annat att den stigmatiserar elever genom att de särbehandlas, skriver Hultqvist<sup>55</sup>.

Monika Vinterek skriver i sin undersökning från 2006<sup>56</sup> om vad individualisering har för betydelse i skolan. Individualisering *"betecknar inom undervisningen anpassning av lärokurser och timplaner till den enskilde elevens förutsättningar, behov och intressen"*<sup>57</sup> enligt Nationalencyklopedin. Vinterek tittar bland annat på vad olika dokument säger om individualisering och vad tidigare forskning har kommit fram till om individualisering. Vinterek skriver att individualisering är vanligast inom matematik, där hastighets-individualisering är den vanligaste formen. Den innebär att elever delas upp i olika grupper efter en uppskattning av vilken hastighet de lär sig matematik. Denna form av uppdelning har dock inte visat några positiva resultat på elevernas resultat. Lärarens ämneskunskaper tas däremot upp som viktig för elevernas resultat. Vinterek skriver också att det inte alltid är de elever som är i mest behov av hjälp som verkligen får hjälp. Istället är det de elever som är mest aktiva i sitt hjälpsökande som får mest hjälp. Vinterek tar även upp forskning som påpekar att ett så kallat eget arbete (ej lärarlett arbete) i skolan inte alltid är bra, åtminstone inte för alla elever. Detta för att elever som är motiverade till skolarbetet ofta samarbetar med en eller flera andra likasinnade elever och kan dra nytta av detta. De elever som inte är så motiverade samarbetar också ofta med likasinnade, men i deras fall kan det försämra studieresultat och därmed öka den differentiering som redan finns. Nationalencyklopedin beskriver begreppet differentiering som; *"uppdelning, skapande eller uppkomst av skillnader*

---

<sup>53</sup> Giota, J & Lundborg, O (2007)

<sup>54</sup> Hultqvist, E (2001)

<sup>55</sup> ibid.

<sup>56</sup> Vinterek, M (2006)

<sup>57</sup> Nationalencyklopedin, sökord; individualisering

(*differenser*) inom något som först varit enhetligt”<sup>58</sup>. Vinterek menar att uppdelningen som sker när de elever som inte är motiverade arbetar tillsammans med likasinnade kan göra att bland annat betygsskillnaderna och skillnaderna i motivationsnivån mellan grupperna blir större. Eget arbete kan dock vara dåligt även för de motiverade eleverna då de själva planerar sitt arbete och därmed kan öka stressen på sig själva<sup>59</sup>.

Ingemar Emanuelsson och Bengt Persson<sup>60</sup> skriver att det i tidigare studier om gymnasieelevers svårigheter eller behov av stöd ofta hänvisas till tidigare behov av stöd och svårigheter i grundskolan. Därför är deras syfte att undersöka vilka konsekvenser eller långtidseffekter som specialpedagogiskt stöd kan ge. De anser att många elever som tidigt får stöd i skolan även får en slags ”specialundervisningskarriär”<sup>61</sup>, där de fortsätter få stöd i skolan och sedan går vidare till IV-programmet för fortsatt stöd. Dessa elever får en slags alternativ skolgång. Emanuelsson och Persson påpekar också att det skiljer sig stort från skola till skola vad det är för elever som får stöd och vilket stöd de får. De anser att det beror på att skolan skapar ”problemelever”<sup>62</sup>, som inte passar in i den stora gruppen och därför får stöd. De menar att huruvida elever får stöd eller ej har mer att göra med faktorer i skolan än med elevens personliga egenskaper<sup>63</sup>.

Bengt Persson<sup>64</sup> skriver i en bok bland annat om vad 80 personer, anställda i skolans värld, anser påverka huruvida en elev får extra stöd i skolan eller inte. En av de saker som tas upp är att lärare upptäcker att eleven inte förstår klassundervisningen eller inte lär sig i samma takt som de övriga i klassen. En del personer i undersökningen tror att tidigt stöd till en elev kan göra att eleven blir kvar i stödundervisningen eftersom det kan vara svårt att komma tillbaka till någon annan undervisning. En vanlig anledning till att elever får någon form av stöd skriver Persson är att de inte når upp till de förväntningar som finns på dem. Förväntningarna kommer ofta från lärare, där eleven exempelvis jämförs med andra elever, men kan även komma från eleven eller dess föräldrar. Den vanligaste orsaken till stödundervisning anser de intervjuade personerna vara om eleven via något test har visat sig ha läs- och skrivsvårigheter. De tycker det är viktigt att dessa personer får extra stöd, eftersom de tror att det annars kan leda till att eleven även får andra problem eller blir mer ”stökig” än eleven var innan. Många av de intervjuade uppger också att om tidigare lärare har ansett att eleven behöver specialundervisning så får de fortsätta att ha det. Persson skriver att det är vanligt att specialundervisning sätts in för att eleven ska kunna komma ikapp sin egentliga klass. Detta sätter enligt Persson en stor press både på specialpedagogen och på eleven som ska få stöd. När lärare eller övrig skolpersonal anser att en elev behöver stödundervisning hänvisar de till en specialpedagog som genom anpassad undervisning ska lösa det problem som klassläraren rapporterat. Ofta innebär den anpassade undervisningen att eleven blir avskild från

---

<sup>58</sup> Nationalencyklopedin, sökord; differentiering

<sup>59</sup> Vinterek, M (2006)

<sup>60</sup> Emanuelsson, I & Persson, B (2002)

<sup>61</sup> ibid. s. 12

<sup>62</sup> ibid. s. 8

<sup>63</sup> ibid.

<sup>64</sup> Persson, B (2008)

klassundervisningen och istället undervisas i en mindre grupp eller individuellt. Det är dock enligt Persson sällan som klassundervisningen, där problemet i många fall uppkommer, blir ifrågasatt eller förändrad. Detta trots att de specialpedagoger som Persson citerar i många fall anser att det kanske egentligen inte är eleven som är problemet utan förhållningssättet och undervisnings- metoderna i den stora klassen<sup>65</sup>. Persson skriver även om en annan undersökning som gjorts för att ta reda på vilka elever det är som får stöd i skolan. Resultatet i denna undersökning visade att *"elevens begåvningsnivå, kön och socialgruppsstillhörighet hade störst betydelse för huruvida eleven fick stöd eller ej"*<sup>66</sup>. Detta eftersom undersökningen fann att det var flest pojkar med *"låg begåvning från socialt sett sämre rustade hem"*<sup>67</sup> som fått specialpedagogiskt stöd.

Av en undersökning gjord av Bengt-Erik Andersson och Kerstin Strander<sup>68</sup> framkommer att ungdomar med dåliga erfarenheter från skolan löper större risk att få problem med sin hälsa och sitt välbefinnande än för elever som mestadels har bra erfarenheter från skolan. Uppsatsen är kvantitativ och studien är longitudinell, ungdomarna svarade första gången på enkäten när de var 18 år och gick på gymnasiet och andra gången då de var 25 år. Undersökningen syftade till att se hur dessa elever anpassat sig till vuxenlivet beroende på hur deras skolresultat sett ut. De skriver att de eleverna med positiva erfarenheter av skolan fick en något de kallar för *"positiv vaccination"*<sup>69</sup> och de som hade negativa erfarenheter av skolan inte fick den här vaccinationen och därigenom riskerade att bli mer socialt sårbara. Den grupp unga som hade en större sårbarhet hade även en lägre tro på sig själva och på sina möjligheter, vilket kan påverka motivationen hos eleven samt vilka val de gör gällande utbildning och yrkesliv. Detta anser författarna kunna förhindras om vuxna blir mer medvetna om hur deras förhållningssätt och värderingar kan påverka ungdomar<sup>70</sup>.

År 2002 publicerades *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling – en litteraturöversikt* av Joanna Giota<sup>71</sup>. Enligt Giota anser alla nutida motivationsforskare att motivationen hos elever är vad som avgör elevernas mål med sin skolgång men även deras mål för framtiden. Elevers motivation styr även hur de uppfattar sig själva som elever och hur de hanterar eventuella framgångar eller misslyckanden. Giota skriver att den sak som med störst effekt sänker en elevs egen motivation är när eleven försöker anpassa sig själv efter vuxnas förväntningar på den, enligt Deci och Ryan. Att misslyckas med något i skolan kan enligt Giota sänka en elevs självkänsla och för att undvika detta kan en del elever ge upp sina försök att lära sig och exempelvis inte läsa på inför prov, som ett sätt att hantera den stress ett misslyckande skulle ha inneburit. Ett dåligt provresultat kan då förklaras med att eleven helt enkelt inte läst på. Giota skriver också att enligt Bandura undviker en del elever helt enkelt att försöka klara vissa uppgifter, eftersom de tidigare erfarenheterna av att försöka har inneburit

---

<sup>65</sup> Persson, B (2008)

<sup>66</sup> ibid. s. 86

<sup>67</sup> ibid. s. 86

<sup>68</sup> Andersson, B-E & Strander, K (2001)

<sup>69</sup> ibid. s. 121

<sup>70</sup> ibid.

<sup>71</sup> Giota, J (2002)

negativa konsekvenser för dem. Elevers uppfattning om vad de klarar eller inte klarar av, påverkar alltså vad de anser värt att försöka göra. Giota tar upp Fords principer för lärare, som utformades som riktlinjer för hur lärare ska kunna ta vara på motivationen att lära sig hos eleverna. Den viktigaste av principerna är att visa respekt för eleverna och behandla alla elever som unika sådana. Detta försvåras dock när elevgrupper är stora och tiden därmed knapp. Giota skriver att det bemötande en elev får i skolan, av lärare och elever, påverkar deras självbild och självkänslan och därmed *”får betydelse för deras egen utveckling, liksom för alla senare relationer”*<sup>72</sup>.

### 3.2. Tidigare uppsatser

Under kartläggningen av kunskapsläget fann vi även flera uppsatser som berörde det ämne som vi hade tänkt studera. Vi har valt att presentera tre uppsatser med syften och frågeställningar som liknade våra egna.

2006 gjorde Per Färnstrand<sup>73</sup>, från Lärarhögskolan i Stockholm, en kvantitativ studie med 51 elever på ett Individuellt program i en gymnasieskola i Sverige. Hans syfte med studien var att kartlägga elevernas upplevelser av skolsituationen under grundskolan och beskriva de faktorer, positiva och negativa, som påverkat deras erfarenheter. De resultat som Färnstrand framhåller är att eleverna i sina svar på enkäten uppger att det är viktigt att känna att de får stöd och uppmuntran från sina lärare samt att de vill veta att de inte får svårare uppgifter än vad de klarar. Eleverna berättar även om att de vill ha lärare som är rättvisa och konsekventa, motarbetar mobbning och andra problem, eleverna vill känna sig respekterade och bekräftade i skolan<sup>74</sup>. Färnstrands uppsats har inspirerat oss i utformningen av vår egen även fast vi använder oss av helt andra metoder för vår undersökning.

På samma IV-program som Per Färnstrand undersökte 2006<sup>75</sup> gjordes 2007 ytterligare en studie<sup>76</sup>. Den senare studien gjordes av lärarstudenterna Karin Wedin och Carola Elgh och var även den en kvantitativ studie där enkäter besvarades av 47 elever. Syftet med deras studie var att undersöka vad som kan ligga bakom att vissa ungdomar inte klarar av högstadiets krav. I studien kommer de fram till att eleverna inte anser sig ha blivit uppmärksammade som egna individer och eleverna uttrycker även att bemötandet i skolan har en stor betydelse. Likt Färnstrand kommer de även fram till att eleverna har ett stort behov av att bli respekterade och att bli lyssnade på. En slutsats av studien är att eleverna själva har en god kunskap om sina egna behov och att aktivt deltagande höjer motivationen hos eleverna<sup>77</sup>.

---

<sup>72</sup> Giota, J (2002) s. 287

<sup>73</sup> Färnstrand, P (2006)

<sup>74</sup> ibid.

<sup>75</sup> ibid.

<sup>76</sup> Wedin, K & Elgh, C (2008)

<sup>77</sup> ibid.

Höstterminen 2008 skrev två studenter på lärarprogrammet, Camilla Petersson och Lena Olofsson, en uppsats<sup>78</sup> om vad elever som gått ut grundskolan utan betyg i svenska anser vara anledningen till detta. I uppsatsen används kvalitativ metod och intervjuer har gjorts med fem elever på ett IV-program. I sammanfattningen av uppsatsen redovisar Petersson och Olofsson att de kommit fram till att eleverna anser att det är deras eget fel att de inte fått godkänt betyg i svenska. Samtliga elever uppger dock att det har varit stökigt i deras klasser och att de haft dålig arbetsro. De skriver även i sitt resultat att fyra av eleverna de intervjuat har någon form av funktionsnedsättning<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> Petersson, C & Olofsson, L (2008)

<sup>79</sup> *ibid.*

## 4. Teoretiska perspektiv

### 4.1. Symbolisk interaktionism

Vår intervjuguide<sup>80</sup> är utformad efter våra valda teorier och uppmanar ungdomarna att berätta om sig själva och sin skolgång, vi har även frågor som direkt rör ungdomarnas syn på sig själva. Vi har därför valt att inrikta oss på teorier som rör personers syn på sig själva, saker som kan förändra denna syn samt hur personers bild av själva kan påverka hur personer agerar. För att förstå detta använder vi oss av bland annat symbolisk interaktionism. George Herbert Mead är starkt förknippad med teorin om symbolisk interaktionism och är utan tvekan en av de mest framstående personerna i forskningen kring denna<sup>81</sup>. Mead publicerade inte själv så mycket av sitt arbete men det fanns andra som arbetade med att göra hans forskning känd, bland annat Blumer. Begreppet symbolisk interaktionism myntades av Herbert Blumer 1937. Symbolisk interaktionism är ett teoretiskt perspektiv eller ett synsätt som vi kan utgå från när vi ska analysera vår sociala verklighet och dess fenomen, för att få en bredare förståelse. Perspektivet används för att förstå till exempel gruppprocesser och socialisationsprocesser och rymmer en mängd grundläggande föreställningar om vår vardag och verklighet som hjälper oss att förstå vårt beteende och våra känslor<sup>82</sup>.

Jan Trost och Irene Levin skriver i sin bok<sup>83</sup> om fem delar som de anser vara viktiga i symbolisk interaktionism. Den första är definitionen av situationen, om du uppfattar en situation som verklig så har den även verkliga följder, vilket innebär att det du blir medveten om inte bara blir din verklighet utan även styr ditt beteende. Hur vi uppfattar en situation vid ett visst tillfälle avgör hur vi handlar, vi kan dock definiera om situationen, vilket kan leda till att vi ändrar beteende. Den andra delen av symbolisk interaktionism är social interaktion, Trost och Levin skriver att interaktionen sker både verbalt och med kroppsspråk. Interaktion kan även förekomma utan att vi använder något språk, till exempel om vi förväntas agera i en situation men inte gör det, blir det också en form av interaktion. Trost och Levin skriver att den tredje viktiga delen är symboler. Vi interagerar med hjälp av symboler varav ord är de mest uppenbara symbolerna som vi använder oss av. Orden går från att vara ord till att bli ord med en innebörd och därmed symboler. Dessa ord behöver ha samma betydelse för dem vi talar med för att de ska kunna kallas symboler. För att ordet ska bli en symbol är det även beroende av definitionen av situationen. Den fjärde delen enligt Trost och Levin är att människan är en aktiv och handlande individ. De menar att människan befinner sig i en process genom att vara aktiv. Människan är föränderlig vilket kan förklaras som att vi inte *är* olika egenskaper som till exempel intelligent utan *beter oss* på ett visst sätt i en viss situation, alltså betar oss intelligent i situationen. Den femte delen är att vi befinner oss i nuet, vi är aktiva, definierar och interagerar i nuet. Vi befinner oss i konstant förändring och i en ständig

---

<sup>80</sup> Se bilaga 2

<sup>81</sup> Trost, J & Levin, I (1999)

<sup>82</sup> *ibid.*

<sup>83</sup> *ibid.*

process vilket gör att egenskaper hos människan inte kan ses som statiska och att det som gäller nu inte behöver gälla senare<sup>84</sup>.

Trost och Levin<sup>85</sup> skriver att Mead anser att när en individ handlar gör den det i förhållande till sig själv, men även i förhållande till dess omgivning. Mead menar även att jaget och medvetandet är ”sociala produkter”<sup>86</sup>, vilka utvecklas av personers sociala erfarenheter och genom interaktion med andra personer. Jaget är någonting som är skilt från kroppen och som kan vara både ett objekt och ett subjekt. I interaktionen med andra personer använder vi oss av gester och symboler, som kan göra beteenden hos oss själva och andra förutsägbara, om symbolerna är särskiljande, enligt Trost och Levin<sup>87</sup>. De skriver även att jaget görs till ett objekt med hjälp av språket och symboler som vi använder i vår interaktion, vilket innebär att andras åsikter kan användas för att betrakta jaget som ett objekt. Att jaget kan uppfattas som ett objekt är enligt Mead<sup>88</sup> en förutsättning för att en individ ska kunna reflektera över sig själv och sina handlingar. Det gör det också möjligt för personer att testa olika scenarion i huvudet, där jaget kan inta flera roller eller konversera med sig själv. Mead menar att denna förmåga är den som styr hur vi väljer att handla och hur vi interagerar med andra<sup>89</sup>.

## 4.2. Delaktighet

Barns och ungdomars delaktighet i samhället är ett aktuellt ämne, i barnkonventionen står det att;

*”konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet”*<sup>90</sup>

Barns rätt till inflytande och delaktighet i sin skolgång finns även reglerat i Skollagen<sup>91</sup> där det står att lärarna ska arbeta för att eleverna ska ha inflytande över och vara delaktiga i sin skolgång. Vi har därför valt att titta på de intervjuade ungdomarnas berättelser utifrån ett delaktighetsperspektiv. Eftersom vi använder delaktighet som ett perspektiv i uppsatsen har vi valt att presentera delaktighet i samband med våra teorier istället för i tidigare forskning.

Delaktighet är ett ofta förekommande begrepp i den allmänna debatten samt i aktuell forskning och kan dessutom ha olika betydelser i olika sammanhang<sup>92</sup>. Nationalencyklopedin förklarar delaktighet som en aktiv medverkan med *”tonvikt på känslan av att vara till nytta, ha medinflytande...”*<sup>93</sup>. När barn och ungdomar har fått definiera vad delaktighet betyder för

---

<sup>84</sup> Trost, J & Levin, I (1999)

<sup>85</sup> ibid.

<sup>86</sup> Mead, G H (1976) s. 27

<sup>87</sup> Trost, J & Levin, I (1999)

<sup>88</sup> Mead G H (1976)

<sup>89</sup> ibid.

<sup>90</sup> FN:s konvention om barnets rättigheter, artikel 12, punkt 1

<sup>91</sup> Skollagen, 4 kap 2 §

<sup>92</sup> Gustavsson, A (2004)

<sup>93</sup> Nationalencyklopedin, sökord; delaktighet



dem tar de enligt Lena Almqvist, Lilly Eriksson och Mats Granlund upp tre sidor av begreppet; ”*upplevelse av att vara med, att aktivt agera i situationen samt förutsättningar för delaktighet*”<sup>94</sup>. De skriver även att dessa faktorer enligt forskning är viktiga för elevernas motivation och framgång i skolan. Även upplevelsen av möjlighet till kontroll över sin egen skolsituation har enligt Almqvist, Eriksson och Granlund ett inflytande över skolframgången och motivationen. Upplevelsen av möjlighet till kontroll kan påverkas i olika riktningar av hur lärare bemöter elever, exempelvis genom att lärare motiverar eleven att ta egna initiativ kan läraren höja elevens känsla av kontroll. Kontrollkänslan kan sänkas genom att läraren exempelvis tillskriver eleven egenskaper som har att göra med deras förmåga. Almqvist, Eriksson och Granlund skriver att elever med en hög upplevelse av kontroll ser sig själva som att de klarar av att hantera situationer och som att saker som händer dem gör det på grund av hur de själva agerar. Detta innebär att elever med låg känsla av kontroll inte har samma känsla av att kunna hantera situationer eller av att kunna styra vad som händer dem.

Mats Trondmans bok ”*Kloka möten - om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar*”<sup>95</sup> handlar om hur personalen på ett ungdomscafé arbetar med att göra ungdomar delaktiga i samhället och hur delaktigheten kan utvecklas. Boken berör alltså inte barn och ungdomar i skolmiljö men eftersom Trondman riktar boken mot personer som arbetar med barn och ungdomar även inom skolan, anser vi att hans bok kan användas även i vår uppsats.

Trondman<sup>96</sup> skriver om hur vi genom kommunikering kan göra barn och ungdomar delaktiga och få dem att känna sig delaktiga. Enligt Trondman är utgångspunkten för att skapa delaktighet bland till exempel elever på en skola att det finns förutsättningar för elevernas delaktighet. Det är lärarna och annan skolpersonals ansvar att skapa dessa förutsättningar, detta skriver även Almqvist, Eriksson och Granlund<sup>97</sup>. Trondman menar att för att skapa delaktighet måste vi först skapa förutsättningar för den. Han skriver att de mest utsatta ungdomarna oftast inte har någon känsla av delaktighet och därför inte heller känner sig uppmärksammade av sin omgivning. Almqvist, Eriksson och Granlund<sup>98</sup> skriver även att det är vanligt att personer som känner sig annorlunda än andra personer eller har en känsla av utanförskap upplever en lägre grad av delaktighet, delvis på grund av förutsättningarna i samhället. Detta kan i sin tur påverka känslan av möjlighet till inflytande och delaktighet, eftersom Almqvist, Eriksson och Granlund anser att delaktighet är någonting som finns och sker ”*i skärningspunkten mellan individen och den omgivande miljön*”<sup>99</sup>.

Trondman skriver även att det grundläggande för att få ungdomarna att bli och känna sig delaktiga är att de upplever sig själva som en del av sammanhanget, vilket är en förutsättning för att de ska vilja och känna att det är meningsfullt att engagera sig och ha ett inflytande över sin skolgång. Trondman menar inte att det ska finnas speciella möten då barnen eller

---

<sup>94</sup> Almqvist, L, Eriksson, L & Granlund, M (2004), s. 139

<sup>95</sup> Trondman, M (2003)

<sup>96</sup> *ibid.*

<sup>97</sup> Almqvist, L, Eriksson, L & Granlund, M (2004)

<sup>98</sup> *ibid.*

<sup>99</sup> *ibid.* s. 141

ungdomarna kan ge sina synpunkter utan att de ska utöva något han kallar ”vardagligt direktinflytande”<sup>100</sup>. Med detta menar han att delaktighet skall vara ett förhållningssätt bland skolpersonalen varje dag. Att det är direkt menar han innebär att elevernas inflytande ska tas på allvar och behandlas direkt genom exempelvis diskussioner. Trondman skriver att ”inflytande är ett sätt att vara och umgås, ett ömsesidigt utbyte av erfarenheter”<sup>101</sup>. Det vardagliga direktinflytandet anser Trondman bidrar till att utveckla ungdomars känslor och förnuft. Trondman skriver att ungdomar som känner sig delaktiga känner sig tryggare och kan även få ett bättre självförtroende. Delaktighet kan påverka ungdomens sätt att se på sig själv.

Magnus Larsson skriver om en ”behovsparadox”<sup>102</sup>, som han menar innebär att delaktighet i utformningen av stöd kan ge både positiva och negativa effekter. Han skriver att en viktig del av en ungdoms delaktighet är möjligheten till att vara delaktig i skapandet av den egna identiteten. Larsson anser att om en elev får någon form av stöd i skolan, kan detta påverka hur eleven tänker om sig själv och därmed elevens konstruktion av sin självbild. Det är enligt Larsson viktigt för elevens uppfattning om att det är möjligt att påverka sin vardag, att eleven får vara med och utforma stödet i skolan. Men i och med att eleven är delaktig i stödet, innebär det även att elevens tankar om sig själv ändras. Detta eftersom eleven då, enligt Larsson, går från att vara en elev som alla andra till att vara en elev som behöver stöd och att denna information blir en del i skapandet av elevens identitet.

#### 4.3. Motivation och förväntanseffekter

Håkan Jenner är professor i pedagogik och forskar vid Växjö Universitet. När vi sökte på tidigare forskning i vårt ämne refererades det ofta till Jenner och hans skrift *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*<sup>103</sup>. Att Jenner så ofta är refererad till i forskning kring skolan samt att hans forskning har starka kopplingar till vårt ämne, gjorde att vi valde att använda oss av hans teorier kring motivation. Motivation är enligt Jenner ett centralt begrepp i undervisningssammanhang och särskilt då det gäller elever med särskilda behov. En del av elevers motivation anser Jenner baseras på relationen mellan läraren och eleven, som är en grund för det pedagogiska mötet. Jenner anser att läraren har ett stort ansvar för denna relation eftersom läraren besitter en högre maktposition och att lärarens syn på eleven kan påverka eleven i stor utsträckning. Ett gott pedagogiskt möte innebär att eleven får ”grundläggande erfarenheter av respekt, hopp, tilltro och tillit”<sup>104</sup>. Motivationsforskningen är väldigt bred och inhyser en mängd olika teorier. Därför har vi valt att avgränsa oss och inrikta oss främst på förväntansteorier, närmare bestämt self-efficacy och pygmalioneffekten.

---

<sup>100</sup> Trondman, M (2003) s. 119

<sup>101</sup> ibid. s. 120

<sup>102</sup> Larsson, M (2004) s. 168

<sup>103</sup> Jenner, H (2004)

<sup>104</sup> ibid. s. 31

#### 4.3.1. Self-efficacy

Vi har valt att använda oss av Albert Banduras self-efficacyteorier, men då dessa ofta i vardagsspråk översätts som "confidence"<sup>105</sup> kommer vi att använda den svenska översättningen av ordet, självförtroende, då vi talar om dessa teorier. Direktöversatt från engelska till svenska betyder ordet "själv-effektivitet", men i beskrivningar av teorin framkommer det att egentligen menas något mer liknande "den egna tron på sin effektivitet" vilket då blir mer likt självförtroende. Det är dock viktigt att komma ihåg att self-efficacy trots allt endast handlar om vilket självförtroende en person har när det gäller möjligheten att utföra eller klara av en specifik sak<sup>106</sup>. Det är alltså inte personens självförtroende i stort som vi pratar om, utan exempelvis personens självförtroende när det gäller att få godkänt på ett engelskaprov.

Bandura är professor i psykologi vid Stanford Universitet. Bandura tillhörde från början den behavioristiska skolan men då han upplevde att den saknade delar som han tyckte var viktiga så övergav han mer eller mindre behaviorismen. 1986 lade Bandura fram sin sociala kognitiva teori kring mänskligt handlande som tar avstånd från behaviorismen. Bandura är en av de mest framstående rösterna i den senare forskningen kring självet<sup>107</sup>. Han var tidigare bland annat ordförande för American Psychological Association, har skrivit nio böcker och fått utmärkelser från 11 universitet<sup>108</sup>.

Bandura<sup>109</sup> anser att människan till stor del kan påverka sig själv och sin effektivitet, det vill säga sitt resultat på uppgifter, genom sitt självförtroende inför uppgifterna, istället för att endast bli påverkad av miljön eller biologiska faktorer. Enligt Bandura kan människors beteende ofta förutsägas bättre genom att titta på deras självförtroende när det gäller sina förmågor än genom att se till vad de rent praktiskt är kapabla till, eftersom individens självuppfattning bestämmer vad den gör med sin kunskap och sina färdigheter. Bandura anser även att elevers självförtroende påverkar människors beteende på en mängd olika sätt. Självförtroendet är det som styr vad eleverna tar sig för, eleven tar sig an de uppgifter den tror att den klarar av och undviker de uppgifter den tror att den inte klarar. Detta kan göra att när eleverna får ökade valmöjligheter i skolan, som att välja kurser och program, undviker de att välja vägar som de tror att de inte klarar av. Självförtroendet inför en uppgift kan enligt Bandura även vara det som avgör hur mycket energi en elev lägger på uppgiften. Om eleven inte tror att den kan klara uppgiften kommer eleven inte heller att lägga så lång tid på att försöka. Detta kan leda till en slags självuppfyllande profetia eftersom att ge upp sina försök och därmed inte fullfölja en uppgift som eleven inte tror att den kommer klara, också sänker självförtroendet inför framtida uppgifter, vilket därmed kan innebära att eleven lägger ännu mindre energi på att klara uppgiften nästa gång. Bandura skriver även att elevernas självförtroende påverkar deras emotionella reaktioner inför en uppgift. Detta innebär att elever med lågt självförtroende ofta ser uppgifter som svårare än vad de egentligen är vilket

---

<sup>105</sup> Pajares, F & Schunk, D H (2002)

<sup>106</sup> Gaskill, P J & Woolfolk Hoy, A (2002)

<sup>107</sup> Pajares, F & Schunk, D H (2002)

<sup>108</sup> Bandura, A (1997)

<sup>109</sup> ibid.

kan skapa stress och oro inför uppgiften, det kan också göra att eleverna får en väldigt begränsad syn på hur de ska lösa problemet. Elever som har lågt självförtroende förväntar sig enligt Pajares och Schunk<sup>110</sup> ofta redan innan ett prov att det ska dåligt för dem. Om det visar sig att det faktiskt går dåligt är det lätt för dessa elever att uppfatta detta som ännu en påminnelse om att de inte klarar av skoluppgifter. Enligt Pajares och Schunk är det även vanligt att dessa elever ser deras förmåga att klara eller inte klara uppgifter i skolan som någonting medfött och permanent. Även enligt Jenner<sup>111</sup> kan en elev som anser sig ha små chanser för att lyckas lägga mindre energi på att försöka lyckas, eftersom den då tror att det inte är någon större mening att försöka. Jenner skriver att detta kan vara ett sätt att skydda sig mot den besvikelse som ett misslyckande skulle innebära för eleven.

Pamela J. Gaskill och Anita Woolfolk Hoy<sup>112</sup> skriver att Bandura identifierade fyra faktorer som påverkar självförtroendet, det vill säga personens förväntningar på effektiviteten. Den första är de tidigare erfarenheterna av att lyckas eller misslyckas med en uppgift. Detta är den faktor som starkast påverkar självförtroendet. Den andra är vilka känslor uppgiften väcker hos personen, till exempel att känna sig nervös och orolig eller förväntansfull och uppspelt. Den tredje faktorn handlar om andra personer i närheten som kan fungera som modeller, det vill säga någon som personen jämför sig själv med. Det kan till exempel vara en annan elev i klassen som personen anser vara ungefär lika duktig som den själv. Om en sådan modell klarar en uppgift kan det höja tron att personen själv också klarar det och tvärtom om den inte klarar uppgiften. Den fjärde faktorn handlar även den om någonting utanför den egna personen, nämligen en slags uppmuntran eller övertalan som exempelvis en lärare kan utföra. Denna faktor kan enligt vad Gaskill och Woolfolk Hoy skriver inte ge någon långvarig effekt, men kan höja självförtroendet i stunden, vilket kan leda till att exempelvis en elev klarar en uppgift lite bättre och därmed ändrar sina egna erfarenheter<sup>113</sup>.

#### 4.3.2. Pygmalioneffekten

Robert Rosenthal och Lenore Jacobson ville undersöka fenomenet självuppfyllande profetior och gjorde därför en studie på en skola i Kalifornien, som ledde till en bok 1968<sup>114</sup>. Experimentet gick ut på att lärarna i skolan fick instruktioner om att vissa elever i deras klass skulle komma att utvecklas väldigt mycket under året. Det visade sig senare att just dessa elever också gjorde vissa framsteg i skolan vilket Rosenthal tolkade som att lärarnas förväntningar på eleverna höjde deras prestationer. Effekten av lärarnas förväntningar kom att kallas pygmalioneffekten<sup>115</sup>. Jenner<sup>116</sup> skriver att Rosenthals och Jacobsons inflytande över den pedagogiska debatten ökade markant efter att deras studie publicerats. Jenner skriver även att det finns mycket kritik riktat till Rosenthals och Jacobsons experiment, men han vill ändå

---

<sup>110</sup> Pajares, F & Schunk, D H (2002)

<sup>111</sup> Jenner, H (2004)

<sup>112</sup> Gaskill, P J & Woolfolk Hoy, A (2002)

<sup>113</sup> ibid.

<sup>114</sup> Rosenthal, R & Jacobson, L (1968)

<sup>115</sup> ibid.

<sup>116</sup> Jenner, H (2004)

framhäva studien som viktig då den var explorativ, de undersökte ett helt nytt område och ses även som pionjärer inom denna forskningsinriktning. Jenner skriver i samma bok att hela studien pekar på att förväntningar i klassrummet är av betydelse vilket många studier efter Rosenthals och Jacobson har pekat på. I dag är det enligt Jenner allmänt accepterat och känt att lärarens förväntningar påverkar elevernas resultat<sup>117</sup>.

I fortsatt forskning kring pygmalioneffekten har forskarna intresserat sig mer för hur förväntningar formas samt hur förväntningar förmedlas. Hur pedagogers förväntningar på eleverna formas skiljer sig inte från hur andra människors förväntningar skapas enligt Jenner<sup>118</sup>. Jenner skriver att det som däremot skiljer mellan vanliga människor och pedagoger är att pedagogernas förväntningar på sina elever kan få stora konsekvenser då förväntningarna kan påverka elevernas studieresultat både positivt och negativt. Jenner hänvisar till forskare som har kommit fram till vad det är som påverkar vilka förväntningar pedagogerna har på sina elever. Enligt Jenner har Baker och Crist kommit fram till att förväntningarna formas efter vilken personlighet pedagogen har, de menar att pedagogen kan tycka bättre om elever som är likasinnade än elever som är olika dem själva. Jenner skriver även att Baker och Crist anser att förväntningarna formas ur pedagogernas information om eleven, de kanske bara känner till vissa saker om eleverna vilket kan prägla förväntningarna på eleven. Det kan till exempel vara så att pedagogen tidigare haft syskonet till eleven och därmed överför syskonets egenskaper på eleven. Pedagogen kan även i ett tidigt skede sätta en etikett på eleven som ”dålig” eller ”bra” och därmed kategorisera eleverna vilket kan påverka pedagogernas förväntningar. Baker och Crist beskriver enligt Jenner även att pedagogernas första intryck kan vara svårt att ändra, att en elev som fått etiketten ”dålig” kan få väldigt svårt att motbevisa detta även om eleven får bra resultat. Läraren kan tolka resultatet som ett undantag och förväntar sig inte att det ska gå bra för eleven nästa gång. Om en elev presterar dåligt kan, enligt vad Jenner skriver om Baker och Crist, en lärare även tolka det som att eleven inte anstränger sig och inte ta reda på om det finns några bakomliggande orsaker till detta. Därmed kan läraren skapa egna förväntningar om hur eleven är som person samt hur den kommer att prestera i framtiden<sup>119</sup>.

Hur förväntningarna förmedlas är ett annat forskningsområde som forskare enligt Jenner<sup>120</sup> fortsatt att undersöka efter pygmalionexperimentet. Jenner skriver om Brophy och Good som gjorde studier kring hur förväntningarna förmedlas och samspelet mellan pedagog och elev. Brophy och Good kom fram till att pedagogernas förväntningar återspeglas i elevernas handlande och tvärtom. De elever lärarna hade positiva förväntningar på var mer aktiva i klassrummet och var även de som fick mest beröm och mer tid på sig när de skulle svara på frågor. Jenner skriver även att enligt Brattesani med flera så anpassar eleven sig till hur läraren beter sig mot andra elever. Eleven tittar på hur läraren beter sig mot andra elever och hur läraren bemöter eleven själv. Utefter det försöker eleven handla på ett sätt som den tror att läraren förväntar sig. Till exempel om eleven ser att läraren bemöter en annan elev som

---

<sup>117</sup> Jenner, H (2004)

<sup>118</sup> Rosenthal, R & Jacobson, L (1968)

<sup>119</sup> ibid.

<sup>120</sup> ibid.

klassas som ”dålig” och sedan bemöter eleven själv på samma sätt inser eleven att den själv även ses som ”dålig” och agerar därefter<sup>121</sup>.

#### 4.4. Stigmatisering

Erving Goffman är inom sociologi och socialpsykologi erkänd som auktoritet. Han var verksam vid University of Pennsylvania och har skrivit flertalet böcker. Goffman är främst känd för hur han analyserat människors samspel<sup>122</sup>.

Goffman skriver i sin bok om stigman<sup>123</sup> att begreppet stigma från början betecknade tecken som skars eller brändes in i kroppen för att visa att personen var avvikande eller inte hade lika hög moralisk status som andra människor. Detta gjordes för att det skulle vara synligt för människorna runt omkring personen att den var just avvikande. Goffman använder begreppet som en stämpling som sätts på de personer som inte lever upp till de förväntningar andra har på personen eller gruppen den tillhör. Denna stämpel är inte längre lika fysisk som ett brännmärke, utan görs snarare i omgivningens tankar. Stigmat är det som uppkommer i relationen mellan den stereotyp som personen jämförs med och de personliga egenskaper som den besitter<sup>124</sup>.

Goffman skiljer på tre olika sorters stigman. Den första handlar om det fysiskt avvikande som till exempel någon funktionsnedsättning som är fysiskt påtaglig. Goffman använder termen ”*kroppsliga missbildningar*”<sup>125</sup> för denna grupp. Den andra gruppen stigman är de som rör personligheten och kan vara exempelvis åsikter eller beteendemönster som avviker från det ”normala”. För att beskriva den tredje gruppen använder Goffman orden ”*tribala (stambetingade) stigman som ras, nation och religion*”<sup>126</sup>. Om någon betecknas som avvikande och därmed stigmatiserad är det enligt Goffman vanligt att personen tillskrivs nya egenskaper som gör den än mer stigmatiserad. När människor stigmatiserar andra människor betyder det att personerna enligt Goffman inte ses som fullvärdiga människor. Människor särbehandlar sedan personen på diverse sätt utifrån de stigman som den anses ha. Denna särbehandling kan i sig göra personen än mer stigmatiserad och avvikande från de ”normala”<sup>127</sup>.

Stigmatiserade individers självbild byggs upp med hjälp av samma information som andra använder för att bygga sig en bild av individen. Därför kan stigmat i sig samt särbehandlingen som stigmat kan medföra påverka hur personen ser på sig själv. Den person som stigmatiseras kan enligt Goffman uppleva en osäkerhet huruvida andra personer ska acceptera den och hur den kommer att bli bemött. Personen kan även känna en ambivalens till sig själv och sin

---

<sup>121</sup> Rosenthal, R & Jacobson, L (1968)

<sup>122</sup> Goffman, E (2001)

<sup>123</sup> *ibid.*

<sup>124</sup> *ibid.*

<sup>125</sup> *ibid.* s. 14

<sup>126</sup> *ibid.* s. 14

<sup>127</sup> *ibid.*

identitet, eftersom den upplevda egna identiteten kanske inte överensstämmer med andras syn på personens identitet. Det finns i samhället en identitetsstandard som personen försöker, men inte klarar av att leva upp till. För att komma ifrån detta kan personen själv försöka korrigera stigmat på ett eller annat sätt för att komma ifrån stigmatiseringen. Detta lyckas dock enligt Goffman oftast inte, eftersom personen i andras ögon i så fall inte blir en icke-stigmatiserad person utan en person som har korigerat ett stigma. De stigmatiserade kan även försöka smälta in med de "normala" genom att anstränga sig för att klara av samma saker som andra. Ett annat sätt för stigmatiserade personer att hantera sitt stigma är enligt Goffman att umgås med andra personer med samma eller liknande stigma. På detta sätt kan de ta del av andras erfarenheter av att hantera sitt stigma och sin livssituation<sup>128</sup>.

Goffman beskriver även en slags rädsla för de stigmatiserade, ofta utifrån de extra egenskaper som tillskrivits dem. Det är dock viktigt att komma ihåg att Goffman beskrev sin teori om stigmat redan 1963<sup>129</sup> och att mycket i samhället har ändrats sedan dess. Trots detta är det många som använder sig av stigmatiseringsbegreppet än idag. Bland annat Elisabeth Hultqvist<sup>130</sup> skriver i en bok, som närmare presenterades i avsnittet "Tidigare forskning", att själva införandet av ett IV-program kan anses vara stigmatiserande i och med att de elever som går där särbehandlas och särskiljs från andra elever.

I Goffmans teori om stigmatisering delas människor in i fack som antingen stigmatiserade eller inte stigmatiserade<sup>131</sup>. Att dela in människor i fack på detta sätt kan i sig vara stigmatiserande. Vår användning av begreppet syftar inte till att bedöma huruvida de intervjuade är stigmatiserade som personer utan att lyfta fram interaktionen och de processer som är verksamma inom skolans värld. Vi kommer därför att använda begreppet stigma i betydelsen att en person kan vara utsatt för stigmatiserande processer.

---

<sup>128</sup> Goffman, E (2001)

<sup>129</sup> *ibid.*

<sup>130</sup> Hultqvist, E (2001)

<sup>131</sup> Goffman, E (2001)

## 5. Resultat och analys

Vi har undersökt vägen till IV-programmet för sju ungdomar på en gymnasieskola utanför Göteborg. Genom att intervjuar ungdomarna om deras tid i grundskolan har vi fått ta del av deras upplevelser och tankar kring sin skolgång. Efter att vi transkriberat intervjuerna delade vi upp dem i fem olika teman; Berättelser om dem själva, Förväntningar, Upplevelser av stöd, Bemötande i skolan och Råd till andra elever och tankar om framtiden. Våra tre första teman är styrda mestadels av våra frågeställningar och teorier, medan de två sista främst är styrda av ungdomarnas berättelser. Eftersom ungdomarna berättade mycket om hur de upplevde att de hade blivit bemötta i skolan fick detta bli ett eget tema i vår analys (se även Analysmetod). För att underlätta läsningen kommer vi att presentera elevernas tankar och upplevelser i form av citat eller sammanfattningar och varva detta med analyser utifrån de teorier vi har inriktat oss på.

Vi har valt att ge eleverna fingerade namn, dels för att de inte ska kunna kännas igen av andra, men även för att förenkla läsningen. Alla elever har fått namn av samma kön, eftersom vi inte vill skilja ut vilka deltagare som är av kvinnligt kön och vilka som är av manligt. Vi valde att ge alla flicknamn (se vidare diskussion i Avgränsningar och Etiska överväganden).

### 5.1. Berättelser om dem själva

När eleverna själva fick svara på varför de går på IV-programmet, svarade samtliga antingen att de hade skolkat för mycket i grundskolan eller att de hade haft för låga betyg för att komma in på det program de ville komma in på. Under intervjuerna ställde vi frågor om vilka eleverna ansåg sig vara i klassen och hur de trodde att andra såg på dem, för att få en djupare förståelse av hur de såg på sig själva. Vi kommer att använda deras egna uppfattningar om sig själva dels för att presentera deltagarna men också för att analysera hur de berättar om sig själva samt hur deras syn på sig själva har skapats i relation till deras skolgång.

Mead<sup>132</sup> anser att jaget och medvetandet skapas i interaktionen med andra, det vill säga att bilden av en själv skapas genom hur interaktionen med andra ser ut. Genom att ta del av ungdomarnas berättelser från skolgången har vi även fått en bild av hur deras interaktion med andra såg ut i skolan och hur denna har påverkat dem. Vi ser att interaktionen i skolan har påverkat alla ungdomarnas syn på sig själva och därmed hur de berättar om sig själva. Exempelvis Maria berättar nedan att hon uppfattade sig själv som att hon störde alla andra, denna uppfattning om henne själv kan ha uppkommit av hur interaktionen har sett ut i hennes klass. Om klasskamrater gett ett gensvar som Maria tolkar som att de stör sig på henne, så kan hon ta till sig denna uppfattning och göra den till en del av sig själv. Beroende på vilket gensvar eleven får på sitt beteende formar alltså eleven en egen uppfattning om vad andra tänker om henne, till exempel att de ser det som att hon stör. Denna uppfattning blir därmed till en del av elevens bild av sig själv. Det här är Marias berättelse om sig själv;

---

<sup>132</sup> Mead, G H (1976)



Maria berättade att hon *"pratar hela tiden, kan inte vara tyst"* och att hon *"går alltid ut från lektionerna för att gå runt för jag orkar inte med det, ja, stör alla andra"*. Maria sa även att hon umgicks med två andra i klassen som var lika henne, till skillnad från de övriga i klassen som var *"jättepluggiga"* och därför inte var roliga. Ibland fick Maria arbeta i mindre grupp med några andra elever. Maria berättade att hon tror att läraren såg dem som *"att vi var dumma i huvudet och skulle lära oss"*. Maria sa att hon kände att hon blev uppmärksammas i skolan, men på ett sätt som gjorde att hon kände sig avvikande, som *"ett problembarn"*. Hon uppgav att lärarna på skolan behandlade henne annorlunda än andra elever, *"typ som att jag mår dåligt, eller något"*, vilket hon själv inte tyckte att hon gjorde.

Maria sa att hon upplevde att lärarna på skolan bemötte henne annorlunda, det vill säga särbehandlade henne, vilket fick henne att känna sig speciell på ett negativt sätt. På Maria verkade det som att lärarna hade en bestämd uppfattning om att hon mår dåligt och därför behandlade henne annorlunda än andra elever. Maria själv hade dock inte alls denna uppfattning om sig själv, vilket visar på ett glapp mellan vad andra tänker om henne och vad hon tänker om sig själv. Att den egna synen på sig själv inte stämmer överens med omgivningens uppfattning anser Goffman<sup>133</sup> kunna innebära att personen känner ambivalens inför sin identitet. Att Maria upplevde att lärarna handlade på detta sätt kan bero på att lärarna faktiskt hade en uppfattning om eleven som särskiljde henne från andra elever, någonting som Goffman kallar ett stigma. Särbehandlingen av eleven kan ha varit en följd av att lärarna uppfattade henne på detta sätt, men särbehandlingen i sig kan också ha inneburit att hon kände sig stigmatiserad, det vill säga annorlunda än andra elever. Det var många av ungdomarna som uppgav att de kände sig annorlunda på något sätt eller att de trodde att andra såg dem som annorlunda. Även Giota skriver att sättet elever bemöts på av lärare och andra elever påverkar deras självbild och självkänsla<sup>134</sup>. Lina berättade att hon kände sig udda och *"dum i huvudet"*;

Lina uppgav att hon aldrig trivts så bra i skolan och sa även att *"jag var ju jättedålig i skolan"*. Lina berättade att hon inte riktigt passade in i klassen, att hon var lite *"udda"* och samtidigt ganska tyst. Lina sa att hon kände sig *"dum i huvudet"*, men även att hon tror att *"klasskompisarna och alla trodde man var bara dum i huvudet"*. När vi under intervjun pratade om lärare sa Lina att lärarna såg henne som *"jobbig, nej men, de flesta tyckte nog att jag inte ansträngde mig liksom"*. Lina berättade att hon var trött och inte orkade med skolan. Innan Lina började på IV-programmet trodde hon att de som gick på IV-programmet *"bara var typ sådana som rökte och inte ville, men som kunde liksom"*, men hon har nu ändrat uppfattning och sa att *"några är ju så, men det är faktiskt många också som inte klarar"*. Hon förklarade att det är många som har *"svårigheter"*, som gör att de inte klarar vissa skoluppgifter, även fast de skulle vilja. Lina sa att hon antagligen hade *"sluppit"* gå på IV-programmet om hon hade fått den hjälp hon behövde och ville ha i skolan, men att det faktum att hon inte fick den hjälp hon ville ha gjorde att hon tröttnade på skolan och gav upp.

---

<sup>133</sup> Goffman, E (2001)

<sup>134</sup> Giota, J (2002)

Lina har upplevt att lärarna tillskrivit henne egenskaper som jobbig och inte villig att anstränga sig i skolan. Enligt Almqvist, Eriksson och Granlund<sup>135</sup> kan sådana tillskrivningar göra att eleven tappar sin känsla av att kunna kontrollera sin vardag och sin livssituation. Detta kan göra att eleven känner sig maktlös. Att Lina inte fick det stöd hon kände att hon behövde ha i skolan kan ha förstärkt denna känsla. Linas berättelser om sig själv och sin skolgång tyder på att Lina kände sig just maktlös både inför skolgången och inför hur andra uppfattade henne i skolan. Sara hade en mer nyanserad bild av hur hennes lärare uppfattade henne, men berättade även om en lärare som påverkade hennes närvaro i skolan eftersom hon ibland gick ifrån lektioner av respekt för läraren och dess humör;

Sara berättade att hon var *"lite annorlunda"* än andra ungdomar. Hon arbetade ibland i mindre grupp tillsammans med några andra, eftersom *"vi var ju väldigt långsamma i vårt arbete"*. Sara beskrev sig som en som pratade mycket och ibland har problem att vara tyst. Hon sa även att hon har lätt för att umgås med andra människor. När vi pratade om vad Sara tror att lärare tyckte om henne sa hon; *"det var ju lärare som sa det till mig 'glad att se dig här' och sådant"* men att *"det fanns väl säkert folk som tyckte det var lite jobbigt att jag kom"*. Hennes upplevelse var att det fanns både lärare som hade positiva åsikter och lärare som hade negativa åsikter om henne. Sara berättade att hon kunde bli *"för mycket"* för vissa lärare, men att hon *"respekterade ju och märkte att jag kanske inte ska vara här just nu"* och därför ibland gick därifrån tills hon kände att det var okej att komma tillbaka igen.

Sara sa att hon tror att vissa lärare tyckte att hon var jobbig. Denna uppfattning kan hon ha fått genom att jämföra hur lärare bemöter henne med hur lärare bemöter andra elever. En elev kan enligt Jenner<sup>136</sup> se hur lärare bemöter andra elever och sedan jämföra med hur lärarna bemöter eleven själv. Till exempel kan en elev märka att läraren bemöter en annan elev i gruppen, som eleven anser vara *"jobbig"*, på ett visst sätt. Om eleven själv sedan blir bemött på samma sätt av läraren kan hon tro att hon också är *"jobbig"*. Detta kan enligt Jenner påverka hur eleven ser på sig själv samt hur hon agerar gentemot lärare och elever. I Saras berättelse finns även en beskrivning av de elever som gick i liten grupp tillsammans med henne. Hon sa att eleverna i gruppen var *"långsamma"*. Det var flera andra som pratade om de elever som hade fått gå i mindre grupp, bland annat Amanda. Det här är Amandas berättelse om sig själv;

Amanda tyckte att det var tråkigt och svårt i skolan och därför skolkade hon ganska mycket. Amanda beskrev sig som *"en svart prick"* i klassen, som inte passade in, var ganska tyst och inte hade kontakt med så många i klassen. Hon kunde ibland känna att hon var värd bättre betyg än hon fick, men var ändå tacksam för att hon fick betyg överhuvudtaget. I några ämnen satt Amanda i en mindre grupp och hon berättade att hennes upplevelse var att läraren såg eleverna i den mindre gruppen som *"lata"* och därför gav dem lättare uppgifter. Amanda berättade att hon tror att många hade en negativ syn på henne, både lärare och klasskamrater. Hon säger även att hon tror att många tycker att de som går IV förtjänar att gå där, eftersom de har skolkat, men Amanda tyckte inte att hon förtjänar att gå på IV-programmet.

---

<sup>135</sup> Almqvist, L, Eriksson, L & Granlund, M (2004)

<sup>136</sup> Jenner, H (2004)

Även Astrid pratade om eleverna som gick i mindre grupp i skolan när hon berättade om sig själv;

När vi pratade med Astrid om tiden på grundskolan sa hon att *"jag var ju inte så bra, då i alla fall, inte för att jag är bättre nu, men just då var jag inte så bra i alla fall"*. Astrid sa även att hon alltid ville *"vara i centrum"* i skolan och ha det roligt på lektionerna. Ibland gick hon i en mindre grupp och berättade att eleverna som gick i gruppen pratade och skrattade mycket och att de inte ville jobba så mycket på lektionerna. Astrid sa att det fanns en annan elev i gruppen som hon såg som *"jämlig"* när det gäller skolarbete och resultat. Astrid berättade att hon tror att lärare tyckte att *"alla pratiga elever är jobbiga på lektionerna"*. När vi frågade vad Astrid trodde att elever på andra gymnasieprogram tycker om IV-programmet sa hon att hon tror att de flesta ser det på samma sätt, nämligen att elever på IV-programmet är *"lite mera stökiga eller bråkiga"* och att eleverna *"inte velat gå på lektionerna i skolan och så"*. Astrid tyckte dock inte att det är så utan att det är vanliga elever som går på IV-programmet. Hon trodde dock att det är den bilden andra har av IV-programmet.

Astrid sa inget specifikt om sig själv utan uttalade sig om de andra eleverna som gick i gruppen, men hur hon pratade om de andra eleverna i gruppen säger också någonting om hur hon ser på sig själv. Astrid sa att eleverna i den lilla gruppen pratade och skrattade mycket, senare sa hon även att hon tror att lärare tycker att elever som pratar på lektioner är jobbiga. Astrid kan ha fått denna uppfattning på samma sätt som Sara, nämligen genom att se hur lärarna bemöter elever i klassen. Astrid kan jämföra hur lärarna bemöter de som inte pratar så mycket och jämföra det med hur läraren bemöter de elever som pratar mycket. Skillnaden i bemötandet kan då ge Astrid en uppfattning om vad läraren tycker om de pratsamma eleverna.

Astrid berättade även att det fanns en elev i den mindre gruppen som hon tyckte var jämlig henne själv när det gällde skolarbetet. Många av eleverna vi intervjuade pratade om den lilla gruppen som de hade haft vissa ämnen i som att eleverna där var jämlika eller liknade varandra. Bandura<sup>137</sup> kallar detta för modeller och anser att dessa används för att jämföra sig själv med och därmed uppskatta sin egen förmåga att klara av eller inte klara av uppgifter i skolan. Om modellen klarar en viss uppgift ger det ökat självförtroende för att eleven själv ska klara uppgiften. Om modellen däremot inte klarar uppgiften, eller inte får ett bra resultat på den, kommer antagligen eleven att förvänta sig att det går likadant för henne. Att jämföra sig med modeller på detta sätt kan enligt Bandura påverka hur en person ser på sig själv och sin förmåga och därmed hur de berättar om sig själva för oss. Några elever framhävde även skillnaden mellan sig själva och *"de andra"* eleverna i klassen, som inte fick sitta i mindre grupp. Att eleverna skiljde ut sig själva från *"de andra"* eleverna kan vara ett tecken på att de kände sig annorlunda, det vill säga stigmatiserade, och särbehandlade i och med att de fick sitta i den mindre gruppen. I Mathildas berättelse jämförde hon sig med andra elever när hon berättade om att hon inte tyckte att hon var så duktig i skolan;

---

<sup>137</sup> Bandura, A (1997)

Mathilda berättade att hon var lite ”småbusig” i delar av grundskolan och att det hände en del saker då. Hon sa även att hon ”*var väl inte så jättebra*”, och fortsätter med ”*ja, jag var ju inte den duktigaste eleven eller så, det var jag inte*”. Mathilda trodde att detta var anledningen till att hennes lärare inte uppmärksammade henne så mycket i skolan. När Mathilda fortsatte prata om detta sa hon även att hon hade svårt att koncentrera sig ibland, eftersom ”*jag är ju den som, helst vill höra vad de andra pratar om och då slutar jag ju*”. Ibland fick Mathilda sitta i en mindre grupp, ”*för att koncentrera mig bättre*”, hon fick det här stödet i början av åttan eftersom ”*då fattade de att jag hade svårt att koncentrera mig*”. Hon berättade även att hur pass intresserad hon var av ämnet spelade stor roll för hur bra det går i ämnet.

I början av åttan fick Mathilda börja sitta i mindre grupp i vissa ämnen. Hon berättade att anledningen till detta var att lärarna ”*då fattade*” att hon hade svårt att koncentrera sig. Persson<sup>138</sup> skriver att detta är en vanlig anledning till att elever får stöd i skolan, men ifrågasätter huruvida det alltid är så att eleven har svårt att koncentrera sig eller om problemet kanske ligger i klassundervisningen. Emanuelsson och Persson<sup>139</sup> skriver att det skiljer sig mycket från skola till skola vilka elever som får stöd och hur stödet ser ut. De anser att detta beror på att det är skolan som skapar problemet hos eleven, i och med att klassundervisningen inte fungerar för eleven. Emanuelsson och Persson skriver även att eleven då kan få en stämpel som ”problemelev”, som kanske inte hade uppkommit om eleven hade gått i en annan skola, det vill säga i ett annat sammanhang och i en annan undervisning. Det är möjligt att lärarna uppmärksammat Mathilda och gett henne det stöd i skolan som hon behövt, men det är också möjligt att Mathilda fick sitta i den mindre gruppen på grund av att undervisningen i klassen inte fungerade optimalt. Att sitta i en mindre grupp kan vara stigmatiserande för en elev eftersom det gör eleven avvikande gentemot de övriga i klassen. Det kan även vara så att lärarna stigmatiserade eleven genom att anta att hon inte kunde koncentrera sig och på grund av detta särbehandlade eleven.

Några av eleverna berättade om vad de tror att andra har för bild av IV-programmet. En av dessa var Nathalie som beskrev sig själv som ”*den blyga*” i klassen, men sa att hon även kunde vara ”*tyken*” ibland. Nathalie trodde att lärare hade olika bilder av henne. Hon trodde att vissa såg henne som tyst, men att andra kunde se henne som ”*en jobbig elev*”. Även Nathalie hade ibland lektioner i en mindre grupp med några andra elever, där de ”*fick mer hjälp*”. Nathalie berättade även om en lärare som tänkte på ett annat sätt än hon själv gjorde och därmed kunde hon inte förstå läraren när den skulle förklara någonting. Nathalie sa att detta gjorde att då ”*trodde jag ju bara att jag tänkte fel hela tiden och då gick det ju jättedåligt för mig*”. Nathalie berättade att hon ”*känner sig så dålig*” för att hon går på IV-programmet och tyckte att det ”*känns som att folk tittar ner på en och tror att man har skitit i hela skolan, men så är det ju inte*”.

---

<sup>138</sup> Persson, B (2008)

<sup>139</sup> Emanuelsson, I & Persson, B (2002)

Att känna sig dålig och ha en uppfattning av att andra ser ner på en, är några av känslorna som en stigmatisering kan innebära. Enligt vår användning av Goffmans<sup>140</sup> teori är det vanligt att människor tillskriver personer som utsätts för stigmatiserande processer extra egenskaper. Att Nathalie kände det som att andra människor tror att hon har ”skitit i hela skolan”, kan vara en sådan tillskrivning från omgivningen. Nathalies känsla av vad andra anser om henne kan även vara ett uttryck för det som Goffman anser handlar om en osäkerhet kring hur andra personer kommer att bemöta personen. I alla ungdomarnas berättelser om sig själva har det funnits tecken på stigmatiserande processer, framför allt genom att eleverna upplever sig vara avvikande från övriga elever. De flesta av eleverna verkar ha tagit till sig den bild som andra, genom särbehandling, har tillskrivit dem. Maria är den enda elev som i sin berättelse om sig själv tydligt tar avstånd från den bild andra har haft av henne.

## 5.2. Förväntningar

*”Jag satte inte för höga förväntningar på mig själv, gjorde jag inte. Bättre att sätta för låga än för höga för då, annars blir man bara missnöjd, så kanske runt G sådär... Jag tänkte, jag blir ju inte förvånad över att det gick dåligt i alla fall.”*

Både teorin om self-efficacy och pygmalioneffekten menar att förväntningar kan påverka resultaten i skolan. Citatet ovan tycker vi visar att elevens tidigare erfarenheter troligen har påverkat hennes förväntningar på framtida resultat. Att eleven säger att hon inte blev förvånad när det gick dåligt i skolan kan enligt Bandura<sup>141</sup> tolkas som att hon redan innan hade ställt in sig på att det skulle gå dåligt, eftersom det är detta hon är van vid eller för att undvika eventuell besvikelse. På detta sätt kan eleven enligt Jenners teori<sup>142</sup> även minska känslan av misslyckande. Flera av eleverna uttryckte att de inte hade så höga förväntningar på sig själva och att de inte blev förvånade om de misslyckades. En av eleverna sa att hon ”var chockad” om hon fick bra resultat på ett prov. Att bli chockad av ett bra resultat säger också någonting om hur elevens självförtroende gällande skoluppgifter ser ut, eftersom det innebär att eleven inte förväntade sig ett bra resultat och kanske inte ens såg det som en möjlighet. Enligt teorin om pygmalioneffekten<sup>143</sup> är det även möjligt att lärarna ser elevens bra resultat som ett undantag och därmed inte förväntar sig att det ska ske igen. Om eleven känner av att även läraren blev förvånad och inte har någon förväntning om att eleven ska få bra resultat nästa gång, kan detta förstärka elevens känsla av förvåning och sänka hennes självförtroende än mer.

En elev säger att ”jag gjorde aldrig mina läxor... så det är lite svårt att klara dem då”. Giota skriver i en artikel<sup>144</sup> att även detta kan vara ett sätt för elever att komma ifrån misslyckande, eftersom eleven då kan säga att hon inte hade läst på inför provet som en förklaring till ett

---

<sup>140</sup> Goffman, E (2001)

<sup>141</sup> Bandura, A (1997)

<sup>142</sup> Jenner, H (2004)

<sup>143</sup> ibid.

<sup>144</sup> Giota, J (2002)

eventuellt dåligt resultat. Detta menar Giota är lättare för eleven att hantera än det hade varit om misslyckandet berodde på att hon inte klarade provet, trots att hon verkligen försökt.

När vi pratade med eleverna om förväntningar var det två av dem som svarade att de brukade fuska på proven. En av eleverna sa *"Hade jag läst på, går det helt okej, jag går in och gör det. Har jag inte läst på är min tanke hur jag ska fuska."* Den andra eleven sa att den brukade *"skriva svaren i kepsen"*. Detta kan vara ett tecken på att eleverna gett upp sina försök att klara uppgifterna på egen hand. Enligt Bandura<sup>145</sup> kan elever försöka undvika uppgifter som den inte tror att den klarar av. Jenner<sup>146</sup> skriver även att när eleven anstränger sig lite eller inget alls kan detta fungera som ett försvar för eleven. Eleven blir enligt Jenner hellre anklagad av lärarna för att vara lat eller likgiltig inför en uppgift snarare än att misslyckas och därmed betraktas som misslyckad. Ett exempel på detta skulle kunna vara vad denna elev säger;

*"Läraren var bra, för att jag fick aldrig jobba med boken, han hittade bara häften och så. Så man fick bara två häften att göra, för att alla i den gruppen skolkade och så, han visste att alla är lata så han fixade lättare grejer men samma kapitel typ."*

Eleven säger här att anledningen till att de fick lättare uppgifter var för att läraren, enligt eleven, ansåg att de var *"lata"*. Läraren kan ha fått denna uppfattning om eleverna för att de inte ville anstränga sig för att försöka klara de tidigare, svårare uppgifterna. Anledningen till detta kan ha varit att de inte förväntade sig att de skulle lyckas och därför inte tyckte det var meningsfullt för dem att ens försöka. Enligt Jenner<sup>147</sup> kan lärare då uppfatta det som att elever inte anstränger sig och därmed få bilden av att de är *"lata"*. Det är enligt Jenner även möjligt att läraren stannar vid denna uppfattning utan att försöka ta reda på om det finns några bakomliggande orsaker till detta. En annan elev som vi pratade med uppgav själv att hon kände det som att lärarna inte trodde att hon ansträngde sig;

*"...de flesta tyckte nog att jag inte ansträngde mig liksom. Ja, alltså de tvingade mig typ att göra grejer, alltså såhär 'du klarar detta, du har inga problem'. De fattade ju inte att jag hade ju faktiskt det."*

I citatet ovan ger eleven sin beskrivning av hur läraren inte såg det problem som utgjorde ett hinder för att hon skulle kunna klara uppgifterna som läraren gav henne. Eleven tyckte att det istället kändes som att lärarna trodde att hon inte ansträngde sig, utan att leta efter eventuella anledningar till detta. När lärare tillskriver elever egenskaper på detta sätt kan det enligt Almqvist, Eriksson och Granlund<sup>148</sup> påverka elevens känsla av kontroll över sin egen skolsituation på ett negativt sätt, vilket kan göra att eleven får mindre motivation till skolan. Eleven berättar vidare om hur jobbigt hon upplevde att detta var och hur detta påverkade

---

<sup>145</sup> Bandura, A (1997)

<sup>146</sup> Jenner, H (2004)

<sup>147</sup> ibid.

<sup>148</sup> Almqvist, L, Eriksson, L & Granlund, M (2004)

hennes syn på sig själv och förmåga att klara andra uppgifter. Hon ger ett exempel på hur hon blev bemött av en lärare;

*”...alltså hon brydde sig inte och liksom skällde ut mig när jag inte kunde något i matte, inför hela klassen. Som om jag var dum i huvudet. Jag trodde ju att jag var det.”*

Flera av eleverna uppgav att de blivit utskälda av lärare inför klassen och att de på grund av detta känt sig ”*dumma i huvudet*”. Detta är ett tydligt exempel på en stigmatiserande process där andras agerande och förväntningar på eleven, kan påverka vad eleven tänker om sig själv. Jenner<sup>149</sup> säger att lärare kan ha större inflytande över elevernas studieprestationer och syn på sig själva än vad andra personer i ungdomarnas liv har. Detta på grund av den maktposition som läraren besitter. När eleven känner sig ”*dum i huvudet*” kan det också påverka vilka förväntningar eleven har på sig själv och hur pass mycket energi eleven är villig att lägga på skolan. Bandura<sup>150</sup> menar att eleven med lågt självförtroende (inför specifika uppgifter) är benägna att anstränga sig mindre för att försöka klara uppgifter. Att bli utskäld på detta sätt inför sin klass kan även vara stigmatiserande, eftersom eleven då blir utpekad som någon som inte klarar av vissa uppgifter i skolan. Det är enligt Goffman möjligt att stigmatiseringen stannar kvar efter utskällningen eller att omgivningen ger personen fler egenskaper på grund av stigmatiseringen. Det är till exempel möjligt att om eleven blivit utpekad som någon som inte klarar av ett ämne, exempelvis matte, kan andras tankar om hennes förmåga överföras även till andra ämnen. Detta kan leda till att eleven blir utpekad som någon som inte klarar skolan rent generellt, även fast detta inte behöver vara fallet. När en elev blir utsatt för stigmatiserande processer kan detta enligt Goffman även påverka hennes bild av sig själv, eftersom eleven bygger denna bild med hjälp av samma information som omgivningen använder för att bygga uppfattningen av personen. Enligt Mead<sup>151</sup> formas synen på sig själv genom interaktionen med andra. Om andra behandlar eleven som ”*dum i huvudet*”, är det möjligt att personen därmed börjar se sig själv på samma sätt och internaliserar bilden av ”*dum i huvudet*” i sin bild av sig själv. Eleven i citatet ovan ger uttryck för detta när hon säger att hon själv trodde att hon var ”*dum i huvudet*”.

Enligt Jenner<sup>152</sup> är det en viktig uppgift för lärare att hjälpa sina elever att ställa realistiska mål för sig själva. Målen ska vara tillräckligt höga för att eleven ska kunna ha någonting att sträva emot, men inte för höga eftersom de då kan kännas ouppnåeliga och medföra en känsla av misslyckande om eleven inte når upp till dem. En elev säger att läraren aldrig hittade uppgifter som var rätt för henne och hennes mål;

*”...hon var mer såhär ’här är boken, här gör den sidan’, men min engelska är så dålig så jag tänkte, det är svårt, jag skiter i det. Nästa gång får jag en jättelätt grej, så tänker jag (suck) det är för lätt, så gör jag inte det.”*

---

<sup>149</sup> Jenner, H (2004)

<sup>150</sup> Bandura, A (1997)

<sup>151</sup> Mead, G H (1976)

<sup>152</sup> Jenner, H (2004)

Det är tydligt att eleven i citatet ovan inte tyckte det var värt att försöka klara de uppgifter hon fick, vilket delvis kan ha berott på att eleven kände att målen var för högt eller för lågt satta. Om målen känns för avlägsna kan eleven enligt Jenner<sup>153</sup> avstå från att försöka nå dem. Att eleven inte tyckte det var värt att göra uppgifter kan även bero på att målen för henne var för lågt satta. När målen är för låga kan eleven avstå eftersom hon då istället kan känna sig underskattad av läraren. Enligt vad Per Färnstrand<sup>154</sup> kom fram till i en uppsats från 2006 är det viktigt för elever att de känner att uppgifterna de får i skolan är i rätt nivå för dem. Det var flera elever som upplevde att de hade fått för lätta uppgifter i skolan. En av eleverna uppger dock att hennes förväntningar och mål har överensstämmt med lärarens mål för henne;

*”De hade väl ungefär samma, de visste att jag inte skulle få VG eller så, men de sa det inte... de ville att jag skulle satsa på VG såklart, men de visste att jag inte orkade det, så de sa, 'satsa på G för det klarar du garanterat', så de pushade mig så.”*

Det är möjligt att elevens lärare faktiskt har satt realistiska mål för henne och därmed gjort det mer troligt att hon uppnår dem. Men det är också möjligt att lärarens förväntningar på eleven har påverkat elevens förväntningar på sig själv och därmed sänkt elevens ambitionsnivå från väl godkänt till godkänt. Det kan även vara så att lärarnas förväntningar på eleven har höjt elevens förväntningar på sig själv. Eleven kan ha gått från att ha förväntat sig att få icke godkänt, till att istället förvänta sig att få godkänt. Bandura<sup>155</sup> skriver att lärare kan höja elevers motivation och självförtroende genom uppmuntran, men att denna påverkan varken håller lika länge eller kan påverka i lika stor utsträckning som elevers egna erfarenheter av att lyckas eller misslyckas kan göra. Om en lärare höjer elevens självförtroende inför en specifik uppgift kan detta dock leda till att eleven får bättre resultat på ett prov och därmed ge eleven erfarenheten av att ha lyckats.

### 5.3. Upplevelser av stöd

Alla elever vi intervjuat har haft någon form av pedagogiskt stöd i grundskolan. De flesta av dem fick stödet någon gång på högstadiet och har fått sitta i mindre grupp vid sidan av klassen, medan andra hade mer omfattande stöd. Enligt Giota och Lundborg<sup>156</sup> är den segregering som gruppindelningen i form av stöd som har starkast negativt samband med måluppfyllelse, vilket betyder att denna form av stöd ger minst resultat för eleverna. Vinterek<sup>157</sup> skriver att en hastighetsindividualisering, som innebär att elever delas in i grupper utifrån i vilken hastighet de klarar skoluppgifter (oftast i matematik), inte har visat några positiva effekter på elevernas studieresultat.

---

<sup>153</sup> Jenner, H (2004)

<sup>154</sup> Färnstrand, P (2006)

<sup>155</sup> Bandura, A (1997)

<sup>156</sup> Giota, J & Lundborg, O (2007)

<sup>157</sup> Vinterek, M (2006)



Vi frågade om anledningen till varför de hade fått stöd, för att få deras egen uppfattning om anledningen. Några elever förklarade att de fick stöd genom att lägga orsaken hos sig själva, oftast med förklaringen att de inte kunde koncentrera sig i den stora klassen eller att de inte var så ”bra”. De andra eleverna ansåg att det var på grund av lärarna som de fick stöd, med förklaringen att lärarna inte hade tid med alla elever eller att lärarna bestämde att några elever i klassen skulle ha annan undervisning. Alla elever hade mycket att säga om det stöd de fått eller tyckte att de borde ha fått. En elev säger såhär;

*”Det var typ, jag vet inte, de bara drog ut några och så sa de ’ni har matte den timman’ och några andra fick alltid svenska. Så var det typ så hela tiden... Bara för att vi hade lite svårare i de ämnena så sa de att ’ja, ni ska gå i denna gruppen’.”*

Enligt Mats Trondman<sup>158</sup> kan lärare få elever att känna sig delaktiga genom hur de kommunicerar med dem. Han anser att det är viktigt att elever får känna att de har ett faktiskt inflytande över hur deras vardag ser ut. Eleven i citatet ovan uppger att hon själv inte hade så mycket att säga till om när hon blev placerad i grupp, det vill säga när hennes skolvardag ändrades, utan det var lärarna som ”drog ut några” elever från övriga klassen. När vi frågade eleven om hon själv hade velat ha ett stöd i grundskolan svarade hon;

*”Ingen aning. Det var, om jag hade fått bestämma själv att jag skulle ha ett stöd, så hade jag ju tagit det i matte, men inte att de säger att ’nu ska du ha det stödet, punkt slut, du har ingenting att säga till om’.”*

Eleven uppger att hon kände att hon inte hade någonting att säga till om när det gällde stödet hon fick i skolan. Hon säger att hon hade velat ha stöd i ett ämne om hon hade fått välja själv, men att hon hade velat vara med och ta detta beslut. Eleven säger även i intervjun att hon inte kände att hon kunde påverka stödet hon fick. När elever inte känner att de har möjlighet att vara delaktiga i beslut angående deras vardag och skolgång kan det enligt Trondman<sup>159</sup> göra att eleverna känner att det inte är meningsfullt att engagera sig i skolan och att de därmed inte heller anstränger sig för att vara delaktiga. Det var flera elever som kände att de inte kunde påverka huruvida de fick stöd i skolan eller ej, en av eleverna sa såhär;

*”...jag fick ju inte direkt någon, ingen extrahjälp eller så. Så då fick jag ju bara vara med och då klarade jag ju inte något nästan ...det tog ju jättelång tid innan jag fick hjälp. Så det var nästan i nian eller åttan, nian. Och då var det nästan för sent.”*

Denna elev hade velat ha stöd tidigare i grundskolan och säger att hon och hennes familj bett om detta men att hon inte fick något stöd. När hon väl fick stödet var det ”nästan för sent”,

---

<sup>158</sup> Trondman, M (2003)

<sup>159</sup> ibid.

eftersom det då var så kort tid kvar av grundskolan. Hon tror att hennes skolgång kunde ha underlättats om hon fått stöd tidigare, eftersom;

*”...om man inte får någon hjälp så tröttnar man ju till slut och tänker ’jag kan inte detta’ liksom. Så om jag hade fått hjälp tidigare hade jag säkert, då kanske jag inte hade gått här idag liksom.”*

Eleven säger här själv att efter ett tag kan elever börja tänka att de inte kan, eftersom de inte får hjälp. Att eleven inte fick hjälp i skolan innebar att hon inte fick någon hjälp att nå erfarenheten av att lyckas, vilket kan få följden att eleven själv tror att den inte kan. Enligt Bandura<sup>160</sup> påverkas elevens syn på sig själv av att hon inte klarar av skoluppgifter eftersom hon därmed inte får några sådana positiva erfarenheter av att klara av saker. När eleven börjar anta att hon *”kan inte detta”*, så sänker hon även sina egna förväntningar på att någonsin kunna det och det är möjligt att hon därmed även slutar att försöka. Enligt Bandura är det lätt att detta bildar en negativ spiral eller en självuppfyllande profetia, eftersom det innebär att eleven antagligen inte heller kommer att få några erfarenheter av att klara uppgifter och därmed kanske inte ser någon mening med att försöka. Eleven säger själv att om hon hade fått hjälp tidigare så kanske hon inte hade gått på IV-programmet. Det är möjligt att detta stämmer, eftersom om hon hade fått hjälp tidigare och därmed fått erfarenhet av att klara uppgifter (även om hon fått andra uppgifter än de andra eleverna) så hade detta kunnat öka elevens förväntningar på sig själv och därmed även ökat mängden energi eleven hade lagt på att försöka klara uppgifter. En annan elev säger dock att hon tror att hon hade lyckats bättre i skolan om hon inte hade fått det stöd hon fick;

*”...jag hade ju lärt mig mer om de inte hade plockat ut mig i grupp, i engelskan, eftersom vi fick den lilla boken. Jag hade ju lärt mig mer ord och så om jag hade gått i den stora klassen, men det fick jag inte.”*

Denna elev fick sitta i en mindre grupp under engelsklektionerna även fast hon inte ville det och uppger att hon tror att hon hade lärt sig mer om hon hade varit med resten av klassen. Huruvida hon verkligen hade lärt sig mer är ingenting vi egentligen kan veta någonting om, men eftersom hon har inställningen att hon lärt sig mindre i den lilla gruppen är det troligt att hon under tiden i den mindre gruppen även hade låga förväntningar på vad hon skulle lära sig. Att eleven inte ville sitta i en liten grupp och kände att hon inte kunde påverka detta, innebär att hon inte kände någon möjlighet till kontroll över sin vardag i skolan. Denna brist på delaktighet kan enligt Trondman<sup>161</sup> påverka elevens motivation och engagemang negativt. Hur motiverade eleverna känner sig inför uppgifter påverkar i sin tur enligt Bandura<sup>162</sup> deras förväntningar på resultatet. Att ge eleven någon form av stöd i skolan skulle även kunna vara ett sätt för lärarna att sätta upp realistiska mål för eleven, vilket Jenner<sup>163</sup> anser är viktigt att

---

<sup>160</sup> Bandura, A (1997)

<sup>161</sup> Trondman, M (2003)

<sup>162</sup> Bandura, A (1997)

<sup>163</sup> Jenner, H (2004)

lärarna gör. En annan elev hade inte fått sådana mål, eftersom hon förväntades klara samma saker som övriga elever;

*”Så gav de mig ju uppgifter då i början och prov, ’du får klara detta som alla andra, annars är det ju kört för dig’ typ.*

Enligt Jenner<sup>164</sup> är det vanligt att elever ger upp när lärarna har satt för höga mål för dem. Att inte ge en elev stöd i skolan när hon själv vill ha det, anser vi vara att sätta ett för högt mål. Men att sätta in stöd tidigt behöver inte vara något helt och hållet positivt eftersom ett tidigt stöd enligt flera forskare kan innebära negativa konsekvenser för eleven. Dessa kan exempelvis vara att eleven i mindre grad når upp till de mål som finns i grundskolan<sup>165</sup> samt att eleven får stöd under en längre tid och får en *”specialundervisningskarriär”* som innebär att eleven får specialundervisning under resterande del av sin skolgång och fortsätter till IV-programmet<sup>166</sup>. Att få tidigt stöd kan även kännas utpekande för eleven i fråga och kännas *”konstigt”*. En av ungdomarna säger såhär om att få stöd tidigt i skolan;

*”Jag vet inte, då i den åldern så tycker man ju liksom, det känns konstigt att, man är inte som alla andra om man säger så. Så det var liksom, varför ska jag gå dit? Jag är ju mänsklig som alla andra så, jag tycker jag behöver ingen annan hjälp... så det, ja, kändes lite konstigt om man säger så.”*

Enligt Goffman<sup>167</sup> kan andra se personer som är utsatta för stigmatiserande processer som ej fullvärdiga människor, i och med att stigma särskiljer dem från de *”normala”* människorna. Det är därför intressant att denna elev säger att hon är *”mänsklig som alla andra”*, eftersom det kan innebära att hon fått intrycket att en elev som behöver få stöd i skolan inte är som alla andra, inte lika *”mänsklig”*. Hon säger att eftersom hon var *”mänsklig som alla andra”*, så behövde hon inte mer stöd än de andra eleverna och att det därför kändes *”konstigt”* att andra ville att hon skulle ha det. Eleven säger dock i intervjun att hon är nöjd med det stöd hon fick senare under skolgången och att det har hjälpt henne mycket. Det var flera av eleverna som faktiskt var nöjda med det stöd de hade fått i skolan. En av dem säger att;

*”Ja, jag koncentrerade mig bättre, det var mindre prat, det var inga genomgångar heller, man fick fråga om man ville ha genomgångar, annars var det bara att jobba, det var bra.”*

Vi tolkar detta som att eleven själv kunde påverka hur hennes stöd skulle se ut, eftersom hon själv kunde fråga efter genomgångar om hon ansåg att hon behövde detta. I övrigt kunde hon jobba utan sådana avbrott, som för denna elev hade varit störningsmoment i den tidigare klassundervisningen. Att känna sig delaktig i undervisningen på detta sätt kan enligt

---

<sup>164</sup> Jenner, H (2004)

<sup>165</sup> Giota, J & Lundborg, O (2007)

<sup>166</sup> Emanuelsson, I & Persson, B (2002)

<sup>167</sup> Goffman, E (2001)

Almqvist, Eriksson och Granlund<sup>168</sup> göra att elevens motivation till studier och därmed dess studieresultat höjs, vilket eleven under intervjun visar genom att hon själv tycker att stödet gjorde att det gick bättre i skolan. En annan elev säger såhär om stödet hon fick i skolan;

*”Nej men, de andra fattade ju i klassen att man har svårt att koncentrera sig, så då hjälper det ju alla att sitta i en liten grupp, så tror de fattade, det kändes väl bra och normalt att sitta så.”*

Att denna elev säger att det kändes ”normalt” att få stöd i skolan och att hon säger att de andra i klassen ”fattade” det, anser vi kunna vara ett tecken på att stödet har blivit en del av elevens identitet. Larsson<sup>169</sup> skriver om en behovsparadox som innebär att det är viktigt att ungdomar är delaktiga i sin vardag och skola, men att en delaktighet i utformandet av stödet även kan innebära en inskränkning i hur personens identitetsskapande ser ut. Detta eftersom delaktighet i stödet fordrar en acceptans av stödet i sig. Stödet kan då bli en del av den egna identiteten, vilket kan göra att eleven ser sig som en person som behöver stöd. Att eleven säger att det kändes ”normalt” att få stöd, kan även betyda att det var just normalt för eleven. Det skulle kunna vara ett tecken på att eleven inte upplever sig ha varit utsatt för stigmatiserande processer eller utpekad på grund av det stöd som hon fick i skolan. När elevens berättelse läses med denna utgångspunkt blir upplevelsen att det var accepterat att en elev fick extra stöd, både från lärare och från elever. Eleven säger att hon upplevde att det var bra både för henne och för de andra i klassen att hon fick stöd i skolan. En annan elev ansåg att stödet var viktigt för henne och att det hjälpte henne mycket;

*”Ja, det är ju värt det, hon tog ju sin tid också, det var ju dagar i skolan då hon stannade kvar med mig även fast hon hade slutat och jag slutat liksom för att hjälpa mig att jobba ikapp ämnen och sådant ju.”*

Persson<sup>170</sup> skriver att det är vanligt att specialundervisning sätts in av anledningen att eleven ska kunna jobba ikapp ämnen, men att detta sätter en stor press både på specialpedagogen och på eleven som ska få stöd. Det är möjligt att detta förhållningssätt har satt press på eleven, men av elevens vidare berättelser, om att hon hade stort förtroende för läraren som gav henne stöd och att hon tyckte att denna person var ”neutral”, framkommer det att läraren hade hopp för henne och gav henne den tid hon behövde. När en lärare har hopp för en elev kan detta enligt Bandura<sup>171</sup> innebära en kortvarig förhöjning av självförtroendet inför en specifik uppgift, som kan leda till att eleven presterar bättre på uppgiften. Detta kan göra att lärarens hopp för eleven även gör att elevens förväntningar höjs. Eleven berättade att denna lärares hopp för henne gjorde att hon la ner mer tid på att försöka när hon hade denna lärare än när hon hade andra.

---

<sup>168</sup> Almqvist, L, Eriksson, L & Granlund, M (2004)

<sup>169</sup> Larsson, M (2004)

<sup>170</sup> Persson, B (2008)

<sup>171</sup> Bandura, A (1997)

## 5.4. Bemötande i skolan

Detta tema om bemötande kom till efter intervjuerna, eftersom ungdomarna berättade mycket om sina upplevelser av hur de blivit bemötta i grundskolan. Eleverna berättade både om positiva och negativa erfarenheter av skolpersonalens bemötande. När vi frågade ungdomarna om det fanns någon i skolan de kunde prata med berättade en elev om en händelse som hade gjort att hon inte känner att hon kan lita på lärare längre;

*”Jag gick och pratade med en lärare om en grej som hade hänt. Och så sa hon att hon inte skulle prata med någon annan, inte mina föräldrar heller. Jag sa till henne att absolut inte ringa och prata med mina föräldrar. Men, fem minuter efter så får jag ett samtal av min pappa ändå.”*

Denna elev kunde inte heller vända sig till kuratorn då denna kände hennes föräldrar. Eleven uppgav att hon inte hade någon att vända sig till i skolan vilket hon hade velat ha. Att känna tillit för skolpersonal är enligt Jenner<sup>172</sup> en av erfarenheterna som elever kan få av goda möten med skolpersonal, vilket denna elev inte verkar ha fått. En elev sa att hon visserligen kunde prata med kuratorn men att *”det var den personen jag hatade mest i hela skolan”*. Anledningen till detta var en liknande händelse som eleven i det tidigare citatet berättade om, nämligen att kuratorn hade ringt hem till föräldrarna. Eleven säger att det fanns en annan person i skolan som hon kände att hon hade kunnat prata med;

*”...det var skolsköterskan, men om man var hos henne så var det ’jag har inte tid, jag har möte’. Hon hade typ aldrig tid.”*

En av eleverna hade samtal med kuratorn och tyckte att det hjälpte henne. Några av eleverna berättade att de kunde prata med en specifik lärare, ofta den lärare som de fick extra stöd av. Majoriteten av eleverna som uppgav att de kunde prata med någon om de ville det, berättade att de ändå aldrig pratade med någon. Vi frågade även eleverna om det fanns någon som lyssnade på dem och om de kände att de blev uppmärksammade av skolpersonalen. En elev svarade;

*”Kanske lite men inte så mycket, nej men alltså det, jag har ju lärt mig lite men inte blivit så mycket uppmärksammad.”*

Eleven säger att hon tror att detta berodde på att hon inte var så duktig i skolan, hon berättar även att de elever som var duktigare i skolan blev mer uppmärksammade. Att inte bli lyssnad på och därmed inte uppmärksammad är en del av att inte bli respekterad. Enligt Jenner<sup>173</sup> bör eleven ha fått känslan av att bli respekterad om det har skett ett gott pedagogiskt möte mellan läraren och eleven. En elev uppger att hon kände det som om lärarna låtsades lyssna på henne;

---

<sup>172</sup> Jenner, H (2004)

<sup>173</sup> ibid.

*”...de lyssnade inte eller låtsades lyssna. Sen i högstadiet var det också så, de låtsades lyssna, i alla fall när det gäller åsikter och så.”*

Almqvist, Eriksson och Granlund<sup>174</sup> definierar delaktighet med hjälp av tre faktorer som de anser måste finnas för att elever ska känna sig delaktiga. Eleven måste känna sig aktivt deltagande i situationen, känna att de är involverade och det måste även finnas förutsättningar för deltagande. På denna elev verkar det som att ingen av dessa faktorer finns med vilket gjorde att eleven inte kände att hon kunde påverka sin situation.

En viktig egenskap hos en bra lärare uppger många elever vara att lärarna förstår sig på dem. Flera elever uppger även att det är viktigt att lärarna har respekt för eleverna när vi frågar om hur de anser att en lärare ska vara, exempelvis denna elev;

*”Det är väl mer att man skall, de skall kunna rätta oss och vi dem, man ska ha respekt för varandra, så blir man kanske en bra lärare. De ska kunna ta emot skit de också tycker jag, vilket inte alla kan.”*

Denna elev skulle vilja att det fanns en mer jämlik maktposition och ville att lärare och elever skulle kunna rätta varandra. Eleven upplever inte att det varit på detta sätt när hon gick i grundskolan. Enligt Jenner<sup>175</sup> är det lärarens ansvar att se till att relationen mellan lärare och elev fungerar då läraren har en högre maktställning än eleven. Eleven ovan och flera andra elever anser inte att lärare bemöter dem på ett respektfullt sätt eller att de uppträder på ett sådant sätt att de jämnar ut maktskillnaden;

*”Jag gillade inte den läraren. Hon var arg hela tiden. Alla retade henne och så skickade hon ut en från lektionen och började skrika på en och så.”*

Denna elev säger även att hennes klass kontaktade rektorn på grund av lärarens bemötande och agerande, men rektorn lyssnade inte på dem. När detta inte hjälpte började istället eleverna *”skolka från hennes lektioner så då blev hon ännu argare på oss”*. En elev till uppger att klassen gick till rektorn för att klaga på en lärare. Denna elev säger dock att det gav effekt eftersom *”han blev ju utkickad därifrån sen”*. Denna elev har haft ett direkt inflytande på sin vardag, i och med att rektorn lyssnade på dem och de fick en ny lärare. Det direkta inflytandet anser Trondman<sup>176</sup> bidrar till att elevernas bild av sig själv förbättras och att de känner sig mer positiva till möjligheterna att kunna påverka sin vardag även i övriga sammanhang. Även denna elev uppger att läraren inte bemötte dem respektfullt, i och med att läraren drog alla över en kam;

---

<sup>174</sup> Almqvist, L, Eriksson, L & Granlund, M (2004)

<sup>175</sup> Jenner, H (2004)

<sup>176</sup> Trondman, M (2003)

*”...är ena på ett sätt då är den andra exakt likadan för de är ungar eller för de är femton bast allihop det kan inte vara någon skillnad på dem. Det finns lärare som resonerar så.”*

Giota<sup>177</sup> skriver om Fords principer för lärare, varav den viktigaste handlar om att bemöta elever med respekt och som att de är unika individer. Detta är vad eleven ovan säger har saknats hos en del av hennes lärare.

En av eleverna berättar att det fanns en lärare som inte var som alla andra. Denna lärare fick henne att känna sig speciell, eftersom *”han pratar liksom alltid om vad man gjort på helgerna och hur det är”*. Läraren pratade även med eleverna utanför lektionerna, vilket inte andra lärare gjorde. Detta gjorde att eleven kände sig uppmärksammas och känt en tilltro till vuxna i skolan, vilket för denna elev underlättat att ta kontakt med personer när hon har behövt det. Det bemötande en elev får i skolan påverkar hur deras självkänsla och bild av sig själv ser ut. Enligt Giota<sup>178</sup> påverkar bemötandet därmed även elevernas utveckling och får betydelse för andra relationer som ungdomen senare har.

## **5.5. Råd till andra elever och tankar om framtiden**

Som avslutning på intervjuerna frågade vi eleverna vad de skulle ge för råd till en elev i grundskolan för att det skulle gå så bra som möjligt för den eleven. Vi har valt att presentera alla ungdomarnas råd till andra elever under ungdomarnas fingerade namn. På detta sätt går det att koppla ihop ungdomens råd med hennes berättelse om sig själv, vilket vi anser kan ge en bättre förståelse för de råd som ungdomarna ger.

Nathalie vill ge detta råd till andra elever;

*”Att gå på lektionerna. Inte tänka att det löser sig, för det gör det inte, utan man måste själv hjälpa till.”*

Nathalie lägger mycket av ansvaret för hur det går i skolan på eleven själv, vilket kan bero på att hon i intervjun berättat om att hon inte känt så mycket stöd från lärare och annan skolpersonal. Även Maria har negativa erfarenheter av skolan och vilket stöd elever kan få av personalen. Maria ger rådet att vara på lektionerna *”hur jobbigt du än har det”*. Hon anser att det inte är någon annan än eleven själv som kan hjälpa eleven om den skolkar. Att elever lägger skulden och ansvaret för skolresultaten på sig själva var någonting som även Peterson och Olofsson kom fram till i sin uppsats om elever som gått ut grundskolan utan betyg i svenska<sup>179</sup>.

---

<sup>177</sup> Giota, J (2002)

<sup>178</sup> ibid.

<sup>179</sup> Peterson, C & Olofson, L (2008)

Sara säger ”*ta hand om grundskolan*” och menar att eleverna inte ska ”*softa runt*”. Hon säger att hon under tiden på IV-programmet har märkt att det är värt att ta hand om grundskolan. Sara säger dock att hon inte ångrar att hon går IV-programmet. Lina vill ge detta råd till andra elever;

*”Att verkligen vara på lektionerna och bara vara där är ju bra. Verkligen försöka. Sen är det ju ingen fara att komma till IV, vi har ju kul, det är inte som ryktet. Ja, men göra sitt bästa liksom. Vara med, var i alla fall där.”*

Lina säger att eleverna ska göra sitt bästa och verkligen försöka. Hon berättade tidigare i intervjun att hon själv gav upp skolan för att hon inte fick den hjälp hon ville ha. Hon slutade därmed att försöka, vilket gjorde att hon hamnade på IV-programmet. Lina ångrar att hon slutade försöka och säger att ”*det var ju jättedumt*”, samtidigt som hon påpekar att det inte är så farligt att gå på IV-programmet. Astrid vill ge ett liknande råd till andra elever;

*”Var på lektionerna, så mycket man kan. För det hjälper enormt mycket, då kan man i alla fall göra så gott man kan, mer kan man inte göra.”*

Amanda berättade att hon skulle ge rådet att ta skolan på mer allvar till andra elever. Hon tycker även att eleven ska försöka ”*skita i andra, träffa inte kompisar*”, eftersom hon tycker att det inte finns tid till detta om eleven ska lyckas bra i skolan. Amanda prioriterade ibland själv att vara med kompisar framför att vara i skolan, vilket hon inte skulle råda någon annan att göra. Även Mathilda gav rådet att inte skolka och ”*absolut inte i nian*”, eftersom skolan är så viktig då. Hon sa att hon själv skolkade mycket i nian och därför vet att det inte är bra. Mathilda vill även ge rådet att ”*vara den personen som lyssnar på lärarna*”, eftersom hon tror att detta kan hjälpa en elev mycket.

Ingen av eleverna har gett något råd som handlat om att exempelvis kräva mer av lärarna eller övrig skolpersonal. Enligt Jenner är det lärarnas ansvar att se till att relationen mellan elev och lärare fungerar bra och att eleven därmed får erfarenheter av ”*respekt, hopp, tilltro och tillit*”<sup>180</sup>. Det kan vara en brist på sådana erfarenheter som får vissa av eleverna att lägga det största ansvaret på sig själva, eftersom de under sin skolgång inte har känt något hopp om att någon annan ska hjälpa dem. Några elever har berättat om positiva erfarenheter, men även dessa elever lägger ansvaret för skolan på eleven själv.

Elever med negativa erfarenheter från skolan har enligt Andersson och Strander<sup>181</sup> en lägre tro på sig själva och sina framtidsmöjligheter än elever med mestadels positiva erfarenheter har. Detta påverkar vad eleverna gör för val inför framtiden. Med dessa tankar bakom oss frågade vi eleverna vad de ville göra efter IV-programmet och vad de hade för andra planer för sin framtid. Samtliga ungdomar svarade att de ville börja på ett nationellt gymnasieprogram och att de ville börja jobba efter att de slutat gymnasiet. En av eleverna

---

<sup>180</sup> Jenner, H (2004) s. 31

<sup>181</sup> Andersson, B-E & Strander, K (2001)



ville åka utomlands för att jobba, en annan av ungdomarna hade en dröm om att få jobba med sitt intresse, någonting som hon tänkte försöka uppnå om hennes planer för utbildningen inte fungerade. En elev ville i framtiden jobba med ungdomar. Eleverna berättade i intervjuerna om negativa erfarenheter från sin skolgång, men var ändå positiva angående sin framtid, även fast några upplevde att det var en lång bit kvar tills de kunde uppnå sina mål.

## 6. Diskussion

Syftet med vår uppsats var att undersöka hur vägen till IV-programmet har sett ut för sju ungdomar och vad de har för upplevelser av sin tidigare skolgång. Vi ville även få en förståelse för hur ungdomarna anser att de har blivit bemötta i skolan. Utifrån detta syfte intervjuade vi sju ungdomar som idag går på ett IV-program.

En av våra frågeställningar var vilka förväntningar ungdomarna har haft på sig själva under grundskolan. Sammanfattningsvis hade nästan alla eleverna låga förväntningar på sig själva, flertalet elever upplevde även att lärarna hade låga förväntningar på deras skolprestationer. De flesta eleverna blev dessutom inte förvånade när det gick dåligt för dem i skolan, men blev däremot förvånade om det gick bra. Enligt teorierna om self-efficacy<sup>182</sup> och pygmalion-effekten<sup>183</sup> kan elevernas och lärarnas förväntningar påverka hur pass mycket energi elever lägger på skolan och hur deras skolresultat blir. Det är lätt att förväntningar blir en slags självuppfyllande profetia, eftersom förväntningarna påverkar inställningen till framtida uppgifter samt huruvida eleven kommer att anstränga sig för att klara dem eller ej. Detta är alarmerande eftersom lärarna, enligt de teorier vi använt oss av, har stort inflytande över elevernas studieresultat men även över hur eleverna ser på sig själva. Att många elever upplevt att lärarna hade låga förväntningar på dem är enligt teorin om pygmalioneffekten inte ovanligt då lärarnas förväntningar förmedlas till eleverna genom hur de bemöter dem. Ofta lyser lärarnas förväntningar även igenom på elevens motivation och studieresultat.

När lärare har olika förväntningar på olika elever är det lätt att eleverna indelas i olika kategorier, där de "sämre" eleverna blir utsatta för stigmatisering och särbehandling. En sådan särbehandling kan vara att bli skild från den stora klassen för att istället ha lektioner i en mindre grupp. Alla elever vi intervjuade hade haft stödundervisning någon gång under grundskolan, samtliga elever har fått gå i mindre grupp i något eller några ämnen. De flesta av eleverna fick stöd endast under högstadiet, det vill säga de sista åren av grundskolan, medan några fick stödet tidigare och hade det en längre tid. Att gå i mindre grupp är enligt tidigare forskning det mest segregeringande stödet, eftersom eleven avskiljs från den övriga klassen och ofta har svårt att komma tillbaka till den ursprungliga klassundervisningen. Bengt Persson<sup>184</sup> skriver att det specialpedagogiska stödet oftast är utformat som så att en eller flera elever avskiljs från resten av klassen. När en person avskiljs från de övriga eleverna, är det lätt att omgivningen och eleven själv uppfattar att problemet ligger hos eleven när det inte alls behöver vara så. Persson intervjuade specialpedagoger som ansåg att det är alldeles för sällan som klassundervisningen ifrågasätts, speciellt eftersom det är där som "problemen" ofta uppstår. Vi tycker att vi har sett liknande tendenser hos ungdomarna och deras berättelser under intervjuerna. Ibland har vi fått uppfattningen om att eleverna anser att problemet ligger hos dem själva, eftersom de lägger stort ansvar på sig själva och på andra elever för att lyckas i skolan. Men andra elever har berättat att de upplevt att andra har den uppfattningen om dem

---

<sup>182</sup> Bandura, A (1997)

<sup>183</sup> Rosenthal, R & Jacobson, L (1968)

<sup>184</sup> Persson, B (2008)

men att de själva inte tycker att de är del av ”problemet”, utan tycker att problemet ligger utanför dem själva. Den tidigare forskning som vi tagit del av har i stor utsträckning varit negativa både till utformningen av stödet i skolan och till de konsekvenser stödet kan få för eleven. Flera av ungdomarna vi intervjuade var dock nöjda med det stöd de hade fått och tror att det hade gått sämre för dem i skolan om de inte hade fått stödet. De elever som var nöjda med stödet de hade fått var de elever som även varit mest delaktiga i hur stödet var utformat. De två elever som varit mest missnöjda med stödet de hade fått, eller inte hade fått, var de elever som upplevt att de hade haft minst att säga till om när det gällde stödet. I vårt material är det tydligt att hur pass delaktig eleven upplevt sig vara i sin skolsituation och undervisning påverkar hur nöjd eleven är med sin skolgång i allmänhet och med sin stödundervisning i synnerhet.

Eleverna har berättat att de flera gånger har blivit bemötta på ett respektlöst sätt av lärare eller annan skolpersonal. Eleverna i både Färnstrands<sup>185</sup> och Wedins och Elghs<sup>186</sup> uppsatser anser att det är viktigt att bli respekterad i skolan. Vilka upplevelser eleverna har haft vid kontakt med skolpersonal var en av frågeställningarna för denna uppsats. Några av ungdomarna har berättat att de blivit utskälda inför klassen när de inte kunnat svara på lärarens frågor eller inte klarat uppgifter. En elev upplevde att lärarna inte har sett eleverna som unika individer utan som att alla elever är likadana. Även eleverna i Wedins och Elghs<sup>187</sup> uppsats ansåg att de inte hade blivit uppmärksammade som unika individer. Några av eleverna har sagt att de inte känt tillit till någon vuxen i skolan, eftersom de vuxna i skolan har svikit dem. Att några ungdomar inte känner tillit till vuxna i skolan kan påverka dem och deras skolgång negativt. Detta eftersom skolan är det ställe som eleverna bör tillbringa en stor del av sin tid på och därför borde skolan kännas som ett tryggt ställe där det finns vuxna som det går att lita på. Andra elever uppger att de kände att det fanns personer de kunde prata med om de ville det. Trots detta pratade några av eleverna aldrig med någon skolpersonal om sina upplevelser från skolan, vilket fick oss att undra vad anledningen till detta kan vara. En del av dessa elever har under intervjuerna berättat saker för oss, bland annat om hur de har blivit bemötta av skolpersonal, som vi tror att det hade varit bra om någon ansvarig i skolan fick kännedom om. Därför undrar vi hur det kommer sig att dessa elever aldrig har pratat med någon om detta, trots att de säger att de hade kunnat göra det? Självklart kan det vara så att eleverna kände att de inte behövde prata med någon om detta, men vi ställer oss ändå frågan varför eleverna valt att inte vända sig till någon vuxen i skolan.

Ingen av eleverna gav heller råd om att använda sig av skolpersonalen, när de fick ge råd till en elev i grundskolan för att det skulle gå så bra som möjligt i skolan för den eleven. Alla eleverna gav däremot råd som rörde elevens eget beteende, såsom att se till att vara i skolan och inte skolka eller att lyssna på läraren och göra sitt bästa. De säger även att de själva inte betedde sig på detta sätt i grundskolan. I och med dessa råd lägger de ansvaret för att lyckas i skolan mestadels på eleven själv, vilket även ger en bild av vem de ger skulden för hur deras

---

<sup>185</sup> Färnstrand, P (2006)

<sup>186</sup> Wedin, K & Elgh, C (2007)

<sup>187</sup> ibid.

egen skolgång har sett ut. Även eleverna i Peterssons och Olofssons uppsats från 2008<sup>188</sup> la mycket av ansvaret och skulden på sig själva för hur de lyckats i skolan. Vi själva tror att skolpersonalen skulle kunna ges ett större ansvar, speciellt för hur relationen mellan dem och eleverna har sett ut. För att lärarna ska kunna skapa en relation till eleverna krävs visserligen att eleverna är i skolan, vilket är rådet som ungdomarna vill ge till andra elever. Men exempelvis Maria säger att det inte finns någon annan som kan hjälpa en elev som skolkar förutom eleven själv, vilket vi inte tycker stämmer. Lärarna och all skolpersonal har stort ansvar även i denna fråga. Vi tror att vissa elevers inställning kring detta kan komma från att de själva inte upplevt att de fått hjälp av skolpersonalen i dessa frågor. Om de själva inte har varit med om en interaktion där någon vuxen i skolan hjälper dem kan detta vara en anledning till att de inte heller förväntar sig att skolpersonal ska hjälpa en annan elev.

Eleverna har framtidsplaner som till största del går ut på att börja på ett nationellt gymnasieprogram inom sitt intresseområde. Några elever berättar även om vad de skulle vilja jobba med efter gymnasiet. För vissa elever verkade framtiden ligga ganska långt bort från nuet, eftersom det skulle ta lång tid för dem att nå fram till sina mål. Vi undrar dock om ungdomarna har valt bort några framtidsplaner, som de känt att de inte trodde de skulle kunna uppnå. Detta eftersom negativa erfarenheter från skolan kan påverka vilken väg som en elev väljer i sitt liv när det gäller utbildning och yrkesval. En sådan sak är dock svårt att säga någonting om eftersom vi inte har den inblicken i ungdomarnas liv. Men vi undrar hur framtidsplanerna hade sett ut för sju ungdomar på ett nationellt gymnasieprogram och om det skulle finnas några skillnader mellan de elevernas planer jämfört med eleverna vi har intervjuat. En sådan mer jämförande studie skulle vara intressant att genomföra.

I intervjuerna har vi även sett hur elever upplever att de blivit tillskrivna egenskaper av lärarna, exempelvis att de inte ansträngde sig eller att de var dumma i huvudet. Eleverna har även berättat hur de i vissa fall upplever att de särbehandlats av lärarna. Till exempel Maria berättade att hon tyckte att hon blev uppmärksammas av lärarna på ett negativt och avvikande sätt. En elev berättade för oss att efter att hennes lärare bemötte henne som att hon var dum i huvudet och att detta fick följden att hon kände sig dum i huvudet. I samtliga elevers berättelser finns det med någon form av stigmatisering eller särbehandling som eleven känt av. I ungdomarnas berättelser av att de upplevt sig vara avvikande, har de berättat att denna upplevelse har påverkats dels av lärarnas bemötande men även av andra elever i skolan. Att bli stigmatiserad och särbehandlad av lärare och elever i skolan kan få konsekvenser för hur ungdomarna ser på sig själva, eftersom en persons bild av sig själv byggs upp av samma information som omgivningen använder sig av för att bygga upp sina uppfattningar om personen.

Eftersom jaget och medvetandet är sociala produkter byggs de upp i interaktionen med omgivningen. Interaktionen i skolan spelar därför stor roll för hur ungdomen ser på sig själv och hur ungdomarna har berättat om sig själva för oss. Hur ungdomarna berättar om sig själva var även en frågeställning för uppsatsen. Alla erfarenheter och upplevelser som eleverna har

---

<sup>188</sup> Petersson, C & Olofsson, L (2008)

berättat för oss i intervjuerna har påverkat vilka personer de är idag, exempelvis hur de har blivit bemötta i skolan och erfarenheterna de har av att få, eller inte få, stöd i skolan. Hur pass delaktiga eleverna har varit i skolan kan därför även påverka hur delaktiga de varit i skapandet av sin egen identitet. Om en elev inte känner att hon kan påverka sin skolsituation kan hon inte heller påverka de händelser som kan ha en avgörande betydelse för hennes sätt att se på sig själv. Efter att ha läst hela vår uppsats är det därför en bra idé att gå tillbaka till Berättelser om dem själva, där eleverna presenteras och läsa detta tema igen. Detta för att få en ny förståelse för hur deras upplevelser i skolan kan ha påverkat hur de tänker om sig själva, när de tänker tillbaka på sin tid i grundskolan. De bilder som ungdomarna gett oss av vilka de var i grundskolan, kan även säga någonting om hur de tänker om sig själva idag.

De slutsatser som kan dras från vår uppsats är att det är viktigt att elever känner sig delaktiga i skolan, eftersom upplevelsen av delaktighet hos de ungdomar vi intervjuat har ett starkt samband med hur pass nöjda de är med sin skolgång. Det är även viktigt att elever blir bemötta på ett sätt som gör att de upplever att de är respekterade, eftersom bristen på upplevelser av sådant bemötande i några av ungdomarnas berättelser har lett till en brist på tillit till de vuxna i skolan. Jenner skriver att det är skolpersonalens skyldighet att *”visa respekt och hysa positiva förväntningar på eleven”*<sup>189</sup>, detta gäller framförallt om eleven inte har sådana förväntningar själva, vilket vi definitivt håller med om. Det är även tydligt i vår uppsats att den elev som upplevde att en lärare hade positiva förväntningar på henne även hade goda erfarenheter från tiden då hon hade denna lärare.

I inledningen till uppsatsen skriver vi att vi hade en tanke om att eleverna på IV-programmet kanske hade behov av stöd redan på mellanstadiet. Endast två av eleverna vi intervjuade hade haft stöd under mellanstadiet. Några av eleverna uppgav dock att de hade velat ha stöd även under mellanstadiet medan andra berättade att de inte ville ha stöd denna tid. Vår tanke stämmer alltså delvis men inte helt, det är dock svårt att säkert veta hur elevernas behov sett ut under mellanstadiet.

Att studera elevers erfarenheter från sin skolgång på det sätt som vi har gjort, kan ge viktig kunskap om hur skolan påverkar elever samt hur skolpersonal kan ta tillvara på den positiva utveckling som skolan kan ge. Vi har båda erfarenhet av att praktisera som socionom inom skolvärlden och har märkt vikten av att vara insatt i all skolpersonals arbete, för att kunna förstå och finna lösningar för eleven. Det citat från Giota som vi använt oss av i vår inledning förklarar på ett bra sätt hur pass viktigt det är att studera elevers skolgång och vi vill därför avsluta uppsatsen med att upprepa detta citat;

*”...att studera barns och ungdomars vardag i skolan är av särskilt intresse eftersom skolan är en plats där de unga människorna tillbringar en stor del av sina liv och påverkas såväl positivt som negativt i sin utveckling”*<sup>190</sup>

---

<sup>189</sup> Jenner, H (2004) s. 36

<sup>190</sup> Giota, J (2005) s. 235

## Referenslista

### Litteratur:

Almqvist, Lena, Eriksson, Lilly & Granlund, Mats; *Delaktighet i skolaktiviteter* i Gustavsson, Anders (red) (2004); *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, Bengt-Erik & Strander, Kerstin (2001); *Skolan, familjen och framtiden, Social sårbarhet hos unga*. Rapport 1 från FABASKO-projektet, Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 9, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm: Lärarhögskolan.

Bandura, Albert (1997); *Self-efficacy - the exercise of control*. Basingstoke: W. H. Freeman.

Dalen, Monica (2008); *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.

Emanuelsson, Ingemar & Persson, Bengt; *Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet – en longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter* i Pedagogisk Forskning i Sverige (2002) årg 7 nr 3.

Färnstrand, Per (2006); *En skola för "alla sorters elever"*. C-uppsats. Stockholms Universitet: Lärarhögskolan.

Gaskill, Pamela J & Woolfolk Hoy, Anita; *Self-efficacy and self-regulated learning: the dynamic duo in school performance* i Aronson, Joshua (red) (2002); *Improving academic achievement – impact of psychological factors on education*. San Diego, California: Academic Press.

Giota, Joanna; *Att studera barn och ungdomar i skolan* i Larsson, Sam/Lilja, John/Mannheimer, Katarina (red) (2005); *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Giota, Joanna; *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling – en litteraturöversikt* i Pedagogisk Forskning i Sverige (2002) årg 7 nr 4.

Giota, Joanna & Lundborg, Olof (2007); *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. IPD-rapport 2007:03. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Goffman, Erving (2001); *Stigma – den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Norstedts förlag.

Gustavsson, Anders; *Inledning* i Gustavsson, Anders (red) (2004); *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.

Hultqvist, Elisabeth (2001); *Segregerande integrering – en studie av gymnasieskolans individuella program*. Stockholm: HLS Förlag.

Hydén, Lars-Christer; *De otaliga berättelserna* i Hydén, Lars-Christer & Hydén, Margareta (red) (1997); *Att studera berättelser*. Stockholm: Liber.

Jenner, Håkan (2004); *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Liber.

Kvale, Steinar (1997); *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Magnus; *Delaktighet och identitet* i Gustavsson, Anders (red) (2004); *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Sam (a); *Teori, metod och empiri* i Larsson, Sam/Lilja, John/Mannheimer, Katarina (red) (2005); *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Sam (b); *Kvalitativ metod – en introduktion* i Larsson, Sam/Lilja, John/Mannheimer, Katarina (red) (2005); *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Pajares, Frank & Schunk, Dale H; *Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective* i Aronson, Joshua (red) (2002); *Improving academic achievement – impact of psychological factors on education*. San Diego, California: Academic Press.

Persson, Bengt (2008); *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Petersson, Camilla & Olofsson, Lena (2008); *Varför blev det på detta viset? Några elevers tankar om vad de tror är anledningen till att de lämnat grundskolan utan betyg i ämnet svenska*. Examensarbete. Högskolan i Kalmar: Lärarprogrammet

Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenore (1968); *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Sjöblom, Ylva; *Att bli utstött hemifrån – en narrativ analys* i Larsson, Sam/Lilja, John & Mannheimer, Katarina (red) (2005); *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Trondman, Mats (2003); *Kloka möten – om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan & Levin, Irene (1999); *Att förstå vardagen – med ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vinterek, Monika (2006); *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Liber.

Wedin, Karin & Elgh, Carina (2008); *"Ska man behöva en molotowcocktail?" – en undersökning om hur elever upplevt sina senare år i grundskolan*. Examensarbete i didaktik. Lärarprogrammet. Högskolan i Gävle: Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi.

### **Internet:**

CSA Social sciences - söktjänst

<http://csaweb111v.csa.com.ezproxy.ub.gu.se> (<http://www.csa.com> om du inte har tillgång till Göteborgs Universitets nätverk)

Besöksdatum: 2009-10-03

CODEX – regler och riktlinjer för forskning, Humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning

<http://www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>

Besöksdatum: 2009-10-09

FN:s konvention om barnets rättigheter

[http://www.manskligarattigheter.gov.se/dynamaster/file\\_archive/020521/a2fe55424340e999aed047eb281537d7/fn\\_891120.pdf](http://www.manskligarattigheter.gov.se/dynamaster/file_archive/020521/a2fe55424340e999aed047eb281537d7/fn_891120.pdf)

Besöksdatum: 2009-11-24

GUNDA – Göteborgs Universitetsbiblioteks katalog

<http://webbgunda.ub.gu.se>

Besöksdatum: 2009-10-03

GUPEA - Göteborgs Universitets Publikationer - Elektroniskt Arkiv

<http://gupea.ub.gu.se>

Besöksdatum: 2009-10-03

Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor, kan läsas på;

<http://www.notisum.se/rnp/SLS/lag/20030460.htm>

Besöksdatum: 2009-11-17

LIBRIS - söktjänst

<http://libris.kb.se>

Besöksdatum: 2009-10-03



Nationalencyklopedin - uppslagsverk

<http://www.ne.se>

Besöksdatum: 2009-10-08

Skollagen (1985:1100), kan läsas på;

<http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/19851100.htm>

Besöksdatum: 2009-10-02

Skolverket (2009a) ”*En beskrivning av slutbetygen i grundskolan 2008*”

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2170>

Besöksdatum: 2009-10-02

Skolverket (2009b) Publikationer; ”*Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*”

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2260>

Besöksdatum: 2009-10-02

Uppsatser.se – söktjänst för uppsatser

<http://www.uppsatser.se>

Besöksdatum: 2009-10-03

Utbildningsdepartementet (2009a) Pressmeddelande; ”*IV-program avskaffas*”

<http://www.regeringen.se/sb/d/11325/a/132568>

Besöksdatum: 2009-10-02

Utbildningsdepartementet (2009b) Promemoria; ”*Särskilda program och behörighet till yrkesprogram*”

<http://www.regeringen.se/sb/d/10120/a/132612>

Besöksdatum: 2009-10-02

Vetenskapsrådet, (årtal saknas) ”*Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*”.

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Besöksdatum: 2009-10-09



## Bilaga 1

### GÖTEBORGS UNIVERSITET INSTITUTIONEN FÖR SOCIALT ARBETE

Hej!

Våra namn är Elina Trens och Josefine Stridh och vi studerar på socionomprogrammet på Göteborgs Universitet. Vi ska nu skriva C-uppsats och är intresserade av att göra intervjuer med cirka åtta ungdomar. Ni ska helst ha börjat på IV-programmet nu i höst.

Arbetsnamnet för vår uppsats är "Vägen till IV" och det är din erfarenhet av din tidigare skolgång som vi är intresserade av, främst från mellanstadiet och högstadiet. Vi kommer att ställa några frågor till dem som ställer upp på intervjun och spela in berättelserna på band. Självklart kommer de som ställer upp på intervju vara anonyma i vår uppsats. Det är frivilligt att ställa upp och om ni skulle vilja kan ni avbryta intervjun när ni vill.

Det enda kravet är att du idag går på IV-programmet. Vi kommer till skolan och gör intervjun där eller så kan vi möta er någon annanstans, om ni vill ha intervjun på något annat ställe. Det finns även möjlighet för er att komma till vår skola och ha intervjun där. Det är helt och hållet upp till er.

Vi vill gärna genomföra intervjuerna någon gång under vecka 43.

Intervjun tar cirka 20 – 45 minuter.

Hälsningar

Josefine Stridh och Elina Trens

Har ni några frågor kan ni alltid höra av er till oss via mail;

xxxxxxx@hotmail.com

xxxxxxx@hotmail.com

Ni kan även ringa eller smsa oss på; xxxx-xxxxxxx eller xxxx-xxxxxxx

## Bilaga 2. Intervjuguide

- Berätta om när du gick i grundskolan?
- Berätta ett bra minne från din skoltid? När trivdes du som bäst i skolan?
- Berätta ett dåligt minne från skoltiden?
- Hur kommer det sig att du började på IV? Är det någon skillnad på IV mot hur det var i grundskolan?
- Vilket ämne har varit ditt favoritämne i skolan? (Är du bra på det, är det roligt?)
- Beskriv några lärare från grundskolan som du kommer ihåg.
- Hade du någon favoritlärare på högstadiet eller mellanstadiet? (När? Vilket ämne? Tyckte du om det ämnet?) Vad var det som gjorde den läraren till din favorit?
- Vem var du i klassen? Vilka umgicks du med i din klass? Berätta om dem.
- Har din klass varit indelad i olika grupper i till exempel matematik, engelska och svenska? (Vilka grupper fanns det? Vilken ingick du i? Hur många var ni i gruppen? Vilka andra ingick i din grupp? Vem var du i gruppen?)
- Tycker du att du har blivit sedd, uppmärksammas av dina lärare? Tycker du att dina lärare har lyssnat på dina åsikter? Vad hade du för relation till dina lärare?
- Fanns det någon vuxen i skolan som du kunde prata med? Om ja, gjorde du det? Om nej, hade du velat det?
- Har du haft kontakt med skolsköterskan? Skolkurator? Hur upplevde du den kontakten?
- Har du fått något extra stöd i skolan? Vad för stöd? Exempelvis av specialpedagog. När fick du stöd? Hjälpte det dig? Vilket stöd hade du velat få i skolan?
- Vad vill du göra efter IV? Vad har du för planer för framtiden?
- Vad för råd skulle du ge en elev som går i grundskolan nu, för att det ska gå så bra som möjligt för eleven i skolan?